MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ SIERRA ✎ ROSA MARGARITA LÓPEZ AGUILAR
ERIKA YADIRA MACÍAS MOZQUEDA (COORDINADORAS)

Escenarios de investigación e intervención en psicología educativa

ESCENARIOS DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

COMITÉ EDITORIAL
Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Dr. José Francisco Muñoz Valle
Presidente

Dra. Edith Oregon Romero
Secretaria

Mtro. Alexis Missael Vizcaíno Quirarte
Mtra. Ma. de Los Ángeles Villegas Rodríguez
Secretarios Técnicos

Dra. Juliana Marisol Godínez Rubí
Directora de la Colección de Publicaciones Científicas

Dra. Georgina Vega Fregoso
Directora de la Colección de Difusión

Dra. Alma Marina Sánchez Sánchez
Directora de la Colección de Libros de Texto

Dr. Francisco Javier Turrubiates Hernández
Director de la Colección de Divulgación

Dra. Beatríz Verónica Panduro Espinoza
Comisión de Análisis, Impacto y Relevancia Científica, Curricular, Social e Institucional

DICTAMINADORES

Dr. Alberto Castro Valles	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Mtro. Alejandro Nicholas Proestakis Maturana	Universidad Católica del Norte, Chile
Dra. Amalia Gómez Cotero	Instituto Politécnico Nacional
Dra. Ana Carolina Reyes Rodríguez	Instituto Tecnológico de Sonora
Dra. Ana María Méndez Puga	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Dr. Christian López Ochoa	Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco
Dr. Christian Samhir Grijalva Quiñonez	Tecnológico de Monterrey
Dra. Fabiola Zacatelco Ramírez	Universidad Nacional Autónoma de México, FES Zaragoza
Dra. Gabriela de la Torre García	Instituto de Ciencias Nucleares, UNAM
Dra. Gabriela López Aymes	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Dra. Gabriela Ordaz Villegas	Universidad Nacional Autónoma de México, FES Zaragoza
Dr. Ismael García Cedillo	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Dr. Jorge Eduardo Urías Vázquez	Universidad de Guadalajara, CUCS
Dr. Jorge Ramón Lozano Martínez	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Dr. José Néstor Peraza Balderrama	Instituto Tecnológico de Sonora
Dra. Ma. del Rocío Figueroa Varela	Universidad Autónoma de Nayarit
Dra. María Alicia Zavala Berbena	Universidad La Salle Bajío
Dra. María Nieves González Valles	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Dra. Patricia Guadalupe Villagómez Zavala	Universidad de Guadalajara, CUCS
Dra. Silvia Graciela León Cortés	Universidad de Guadalajara, CUCS
Dra. Triana Aguirre Delgado	Universidad de La Laguna, España
Mtro. Víctor Alejandro Nodal Silva	Universidad de Guadalajara, CUCS

Universidad de Guadalajara

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí
Rector General

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretario General

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Dr. José Francisco Muñoz Valle
Rector

Dra. Beatriz Verónica Panduro Espinoza
Secretaria Académica

Dra. Saralyn López y Taylor
Secretaria Administrativa

ESCENARIOS DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

María de los Dolores Valadez Sierra
Rosa Margarita López Aguilar
Erika Yadira Macías Mozqueda
Coordinadoras

Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias de la Salud
2024

El presente libro fue sometido a dictamen doble ciego por pares investigadores y académicos, internos y externos, conforme a los criterios editoriales establecidos para su publicación por parte del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. El presupuesto para la publicación de la presente obra se deriva del Programa para el Aseguramiento de la Calidad de los Posgrados (PROAC), además del apoyo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.
La presente obra cuenta con el Dictamen No. CUCS/CE/0010/24 del Comité Editorial del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

Coordinación
© María de los Dolores Valadez Sierra, Rosa Margarita López Aguilar, Erika Yadira Macías Mozqueda

Textos
© Adriana Margarita Becerra Santiago, Agustín Morales Álvarez, Ángel Alberto Valdés Cuervo, Celia Josefina Rodríguez Cervantes, Christian Israel Huerta Solano, Daniel Vázquez Barajas, David Elicerio Conchas, David López Lara, Emilia Arely Guevara Ayala, Erika Yadira Macías Mozqueda, Giovanna Georgina Ramírez Cerón, Grecia Emilia Ortiz Coronel, Jesús Abraham López Gastelum, José Daniel Guerrero Silva, Josefina Sandoval Martínez, Juan Francisco Caldera Montes, Juan Francisco Flores Bravo, Karla Lorenia Olivarria Nieblas, María de los Dolores Valadez Sierra, María del Rosario Zamora Betancourt, María Marta Pantoja García, Marisol Vázquez Quezada, Maritza Alvarado Nando, Martín de Jesús Cortés Becerra, Omar Bello Sánchez, Rosa Margarita López Aguilar, Sara Gutiérrez Cruz.

Primera edición, 2024

D.R. © 2024, Universidad en Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Sierra Mojada 950, Independencia Oriente
C.P. 44340 Guadalajara, Jalisco, México

ISBN: 978-84-10470-07-1

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Contenido

Prólogo 9
María de los Dolores Valadez Sierra, Rosa Margarita López Aguilar
y Erika Yadira Macías Mozqueda

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

1. Propuesta de un programa de capacitación docente para la atención
educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes en el nivel primaria . . . 15
Emilia Arely Guevara Ayala, María de los Dolores Valadez Sierra
y Juan Francisco Flores Bravo

2. Estimulación para la lectoescritura en
la etapa preescolar: revisión sistemática 49
María Marta Pantoja García, Celia Josefina Rodríguez Cervantes
y Grecia Emilia Ortiz Coronel

MODELOS Y METODOLOGÍAS EN EDUCACIÓN

3. Cocreación de modelos de mediación socioeducativa
en el marco inclusivo de las Ciudades Educadoras 73
David López Lara y Rosa Margarita López Aguilar

4. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), *Stationenlernen*
(StL) y enseñanza para el Aula del Futuro 107
Adriana Margarita Becerra Santiago y Maritza Alvarado Nando

5. Revisión del modelo motivacional ARCS (Atención, Relevancia, Confianza y Satisfacción) 141
Marisol Vázquez Quezada, Giovanna Georgina Ramírez Cerón y Josefina Sandoval Martínez

INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EDUCATIVA

6. Modelos de las actitudes y su relevancia para el estudio de la inclusión educativa de las personas con discapacidad 161
Martín de Jesús Cortés Becerra, Christian Israel Huerta Solano y Sara Gutiérrez Cruz

7. Propuesta de instrumentación del programa Promoting the Exchange of Advanced Knowledge (PEAK). Presentación de caso único en población mexicana con autismo mínimamente verbal 193
Karla Lorenia Olivarria Nieblas, Grecia Emilia Ortiz Coronel y Celia Josefina Rodríguez Cervantes

8. Biopolítica y anatopolítica en estudiantes diagnosticados con trastorno por déficit de atención con hiperactividad 221
Daniel Vázquez Barajas, Omar Bello Sánchez, María del Rosario Zamora Betancourt y Juan Francisco Caldera Montes

FACTORES PSICOSOCIALES EN EL ENTORNO ESCOLAR

9. Regulación emocional del adolescente como un elemento para mejorar el entorno escolar 253
Erika Yadira Macías Mozqueda y David Elicerio Conchas

10. Apoyo parental a la autonomía y conducta prosocial de adolescentes hacia sus pares en la escuela. El efecto moderador del sexo 269
Agustín Morales Álvarez, Jesús Abraham López Gastelum, Ángel Alberto Valdés Cuervo y María de los Dolores Valadez Sierra

11. El clima escolar como factor para una estructura educativa horizontal. . . . 289
José Daniel Guerrero Silva y Erika Yadira Macías Mozqueda

Sobre los autores y autoras 309

Prólogo

La educación es uno de los pilares fundamentales sobre los cuales se construye una sociedad equitativa, justa y próspera. A lo largo de la historia, ha sido la vía para la transmisión y generación de conocimientos, valores y habilidades esenciales para el desarrollo humano. Sin embargo, los retos educativos del siglo XXI exigen una constante innovación y adaptación para responder a las necesidades cambiantes de una población diversa y globalizada.

En este contexto, la psicología educativa desempeña un rol crucial al proporcionar herramientas y conocimientos que permiten entender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este libro, compuesto por capítulos escritos por profesoras, profesores y estudiantes de la maestría en Psicología Educativa de la Universidad de Guadalajara, representa una valiosa contribución al campo educativo, ofreciendo una visión fresca y actualizada desde la perspectiva de quienes participan en el posgrado.

La importancia de un proyecto como este brinda al estudiantado y al profesorado una plataforma para compartir sus investigaciones y reflexiones, promoviendo el desarrollo de habilidades críticas como la escritura académica, el análisis riguroso y la comunicación efectiva, se fomenta la colaboración y el intercambio de ideas, con lo que se tiene la oportunidad de consolidar los conocimientos, aplicarlos en contextos prácticos y aportar al diálogo académico creando comunidades de aprendizaje.

Este libro es una contribución significativa a ese esfuerzo, abordando una variedad de temas críticos desde diversas perspectivas que enriquecen

el debate y la práctica educativa. El primer apartado, "Estrategias educativas", introduce dos capítulos clave. En el texto sobre "Propuesta de un programa de capacitación docente para la atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes en el nivel primaria" se subraya la formación del profesorado como un factor esencial para la inclusión efectiva de estudiantes con aptitudes sobresalientes. La propuesta del programa IDEAS (Identifica, Desarrolla y Estimula las Aptitudes Sobresalientes) no solo ofrece una metodología especializada, sino que también enfatiza la necesidad de un enfoque holístico para garantizar el desarrollo integral de estos alumnos. Por otro lado, el capítulo "Estimulación para la lectoescritura en la etapa preescolar: revisión sistemática", analiza exhaustivamente la importancia de la estimulación temprana en la lectoescritura, abordando los prerrequisitos necesarios y las consecuencias de la falta de estimulación, concluyendo que es un área que requiere más atención e investigación para maximizar los beneficios en el desarrollo cognitivo y motor de los niños.

El segundo apartado, "Modelos y metodologías en educación", se centra en innovaciones pedagógicas y en cómo estas pueden aplicarse para mejorar la calidad educativa. La propuesta "Cocreación de modelos de mediación socioeducativa en el marco inclusivo de las ciudades educadoras" destaca la colaboración y participación activa de los niños y jóvenes en el diseño de sus entornos educativos, promoviendo una educación ciudadana crítica y democrática. Este enfoque es esencial para construir sociedades más justas y sensibles a los derechos humanos. Por su parte, el capítulo sobre "Diseño universal para el aprendizaje (DUA), *Stationenlernen* (StL) y enseñanza para el Aula del Futuro" propone metodologías que integran herramientas digitales y enfoques pedagógicos modernos para crear aulas inclusivas y adaptativas. Estas estrategias son fundamentales para enfrentar los desafíos de la educación en la era digital. Además, la "Revisión del modelo motivacional ARCS (Atención, Relevancia, Confianza y Satisfacción)" de John Keller proporciona un marco valioso para mantener y aumentar la motivación de los estudiantes,

un aspecto crucial en un mundo donde la tecnología y las plataformas digitales son omnipresentes.

En el tercer apartado, "Inclusión y diversidad educativa", se examinan enfoques para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, tengan acceso a una educación de calidad y en equidad. El texto "Modelos de las actitudes y su relevancia para el estudio de la inclusión educativa de las personas con discapacidad" explora cómo las actitudes y percepciones afectan la inclusión de estudiantes con discapacidad, y cómo estas pueden ser transformadas para fomentar el respeto y la integración. La "Propuesta de instrumentación del programa PEAK para la población mexicana con autismo mínimamente verbal" ofrece una investigación aplicada que demuestra la eficacia de intervenciones específicas para mejorar las habilidades comunicativas en niños con autismo, resaltando la importancia de enfoques adaptados a las necesidades individuales. Por último, el capítulo sobre "Biopolítica y anatopolítica en estudiantes diagnosticados con trastorno por déficit de atención con hiperactividad" utiliza las propuestas teóricas de Michel Foucault para analizar las dinámicas de control y regulación en el sistema educativo, proponiendo una reflexión crítica sobre las prácticas actuales y sugiriendo alternativas para una educación más inclusiva y humanista.

El último apartado, "Factores psicosociales en el entorno escolar", aborda aspectos esenciales para la creación de un ambiente educativo positivo y saludable. El capítulo "Regulación emocional del adolescente como un elemento para mejorar el entorno escolar" argumenta que la gestión emocional es clave para mejorar la salud mental, aumentar el rendimiento académico y resolver conflictos, esencial para transitar a una cultura de paz, presentando evidencias de programas efectivos en este ámbito. La investigación sobre el "Apoyo parental a la autonomía y conducta prosocial de adolescentes hacia sus pares en la escuela, el efecto moderador del sexo" examina la influencia del apoyo parental en el comportamiento prosocial de los adolescentes, destacando diferencias significativas según el sexo y subrayando la importancia de la autonomía en el desarrollo de conductas positivas. Finalmente, "El clima escolar

como factor para una estructura educativa horizontal" analiza cómo un clima escolar positivo puede transformar las relaciones y dinámicas en la escuela, promoviendo una educación más colaborativa y equitativa.

Cada capítulo de este libro ofrece una contribución valiosa al campo de la educación, proponiendo soluciones innovadoras y enfoques integrales para enfrentar los desafíos actuales. Invitamos a los lectores a explorar estas propuestas y a reflexionar sobre cómo pueden aplicarse en sus propios contextos educativos para promover una educación más inclusiva, diversa y efectiva. Este libro es una llamada a la acción para educadores, investigadores y responsables de políticas educativas a trabajar juntos hacia un futuro donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

María de los Dolores Valadez Sierra
Rosa Margarita López Aguilar
Erika Yadira Macías Mozqueda

Guadalajara, México
Agosto de 2024

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

1 Propuesta de un programa de capacitación docente para la atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes en el nivel primaria

Emilia Arely Guevara Ayala[1]
María de los Dolores Valadez Sierra[2]
Juan Francisco Flores Bravo[3]

Resumen

La formación del profesorado en aspectos relacionados con la identificación e intervención educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes es crucial dentro del marco de la inclusión. Sin embargo, es común que los docentes carezcan de estrategias adecuadas para trabajar con este alumnado, dificultando así la atención a sus necesidades específicas, la garantía de su inclusión y el fomento de su desarrollo integral. Por tanto, resulta esencial desarrollar programas de capacitación docente que aborden estas carencias y permitan a estos estudiantes alcanzar su máximo potencial. El programa IDEAS (Identifica, Desarrolla y Estimula las Aptitudes Sobresalientes) se presenta como una propuesta que pretende dar respuesta a las necesidades planteadas, caracterizándose por una metodología especializada para la atención del alumnado con

1 Psicóloga, maestrante en Psicología Educativa – Universidad de Guadalajara.
2 Profesora investigadora titular de tiempo completo – Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2741-2657
3 Profesor de tiempo completo – Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8764-3054

aptitudes sobresalientes. En consecuencia, el presente capítulo presenta pautas orientadoras que contribuyen a la formación del profesorado de educación primaria, de manera particular en lo que respecta a la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes.

Palabras clave: Profesorado, Formación Docente, Alumnos con Aptitudes Sobresalientes.

Proposal for a Teacher Training Program for the educational care of students with outstanding abilities at the primary level

Abstract

Teacher training in aspects related to the identification and educational intervention of students with outstanding abilities is crucial within the framework of inclusion. However, it is common for teachers to lack adequate strategies to work with these students, thus making it difficult to attend to their specific needs, guarantee their inclusion and promote their comprehensive development. Therefore, it is essential to develop teacher training programs that address these gaps and allow these students to reach their full potential. The IDEAS program (Identifies, Develops and Stimulates Outstanding Aptitudes) is presented as a proposal that aims to respond to the needs raised, characterized by a specialized methodology for the care of students with outstanding aptitudes. Consequently, this chapter presents guiding guidelines that contribute to the training of primary education teachers, particularly regarding caring for students with outstanding abilities.

Keywords: Teachers, Teacher Training, Students with Outstanding Abilities.

Introducción

La importancia del profesorado en el ámbito académico es indiscutible y no únicamente por ser profesionales entregados a la transmisión de conocimiento a las nuevas generaciones, sino por las contribuciones a la educación integral del alumnado en su totalidad.

Desde la incorporación de las aulas inclusivas, se pueden encontrar alumnos con diferentes condiciones que enriquecen la práctica educativa, pero que también pueden representar un reto para el profesorado. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés, 2022), todo el alumnado es igualmente importante, sin embargo, aún se observa alumnado siendo excluido en las instituciones educativas por características tales como religión, género, orientación sexual, nivel socioeconómico, discapacidad o aptitud sobresaliente. Es por esto que se plantea la implementación de programas de educación incluyente para buscar identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que existen y con ello facilitar el acceso a la educación de manera inclusiva, con la implementación de acciones que proporcionen educación integral y de calidad, respetando, valorando y reconociendo las diferencias de todo el alumnado (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013; UNESCO, 2022).

Estos programas se encuentran centrados en la importancia de la equidad, siendo esta un cimiento importante para los procesos educativos incluyentes, buscando generar una respuesta educativa que pueda proporcionar a cada alumno las herramientas que le sean necesarias para que su proceso escolar sea formativo y enriquecedor (SEP, 2022; UNESCO, 2022). Bajo este contexto se puede entender que la educación inclusiva pretende realizar transformaciones en las escuelas, en las aulas y en los docentes de educación básica, ya que favorece el trabajo colaborativo de las autoridades escolares, personal de educación especial, padres y madres de familia, y alumnos (Márquez et al., 2021).

El alumnado con aptitud sobresaliente también puede considerarse como una de las poblaciones vulnerables y poco incluidas en el sistema

educativo, convirtiéndose así en una de las poblaciones más olvidadas en los procesos educativos, ya que en su mayoría no se encuentran identificados o tienen un diagnóstico erróneo, lo cual dificulta su educación integral y los enfrenta a las barreras para el aprendizaje y la participación dentro de las instituciones educativas (Covarrubias, 2018; Sánchez, 2021).

Para brindar una intervención adecuada al alumnado con aptitudes sobresalientes, el primer paso es lograr su identificación temprana, para lo cual es especialmente importante la participación del profesorado (Camacho, 2016; Kaya, 2019; Márquez, 2021; Ovalles, 2018; Valadez et al., 2017). Sin embargo, esta población se caracteriza por no responder a un perfil único y limitado, lo que dificulta su identificación y, por ello, se vuelve una labor compleja dar una respuesta educativa para brindarle un proceso formativo que responda a sus capacidades (Ovalles, 2018; Weyns et al., 2020).

A pesar de las diversas características que diferencian a esta población, los estudiantes con aptitudes sobresalientes presentan características comunes que facilitan su identificación. Entre estos rasgos se encuentran la rapidez y facilidad para aprender, la búsqueda de información profunda y compleja, y la creatividad para resolver problemas tanto académicos como los que se presentan en la vida cotidiana (Mendioroz y Rivero, 2018; Miller y Dumford, 2018; Valadez et al., 2022).

De acuerdo con autores como Camacho (2016), Castro et al. (2024), Merizalde-Medranda et al. (2022) y Ovalles (2018), las limitaciones que se presentan en estos alumnos debido a lo complejo de su identificación e intervención ocasionan que se vean inmersos en situaciones escolares complicadas, como:

- Que no se les proporcionen contenidos adecuados a sus capacidades dentro del aula de clase.
- Que se les brinde un diagnóstico inexacto, comúnmente catalogados como niñas y niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).
- Que se conviertan en alumnado invisible dentro del aula de clases debido a creencias erróneas y mitos.

- Que pierdan el interés y la motivación por asistir a la escuela debido a los contenidos repetitivos o poco interesantes para ellos.

Estas situaciones pueden presentarse debido al escaso conocimiento y falta de capacitación del personal docente de educación regular, teniendo así que los docentes pueden optar por brindar mayor atención y apoyo a los alumnos con alguna discapacidad o rezago escolar en la comprensión de los contenidos, dejando de lado a los alumnos con capacidades superiores o mayor facilidad para comprender dichos contenidos. Esto limita el aprendizaje y desarrollo de los más capaces, además de que no se realizan las adecuaciones necesarias para implementar actividades enriquecedoras y formativas para ellos (Camacho, 2016; Ovalles, 2018).

Para llevar a cabo este proceso, es necesario proporcionar al profesorado las herramientas necesarias para reconocer las características de los estudiantes mediante programas de capacitación que les ofrezcan información específica sobre la población objetivo y faciliten estos procesos (Valadez et al., 2019; Zambrano, 2017). Los docentes, como profesionales que desempeñan un rol esencial en la sociedad, incluyen un conjunto de características y responsabilidades fundamentales que impactan directamente en el desarrollo de los estudiantes. Un docente se distingue por su compromiso con el aprendizaje y el crecimiento de sus alumnos y, en el caso de los estudiantes con aptitudes sobresalientes, por su identificación y atención adecuada (Espinoza, 2020; Nieva y Martínez, 2016).

La aplicación de programas de capacitación al profesorado resulta no ser una labor sencilla debido a sus periodos prolongados de trabajo y revisión de materiales para las lecciones a impartir. Sin embargo, la atención hacia el alumnado con aptitudes sobresalientes debe ser también un foco de atención que requiere ser atendido, por ello se generan programas de capacitación que engloben de manera sencilla y sistemática las características que pueden presentarse en la población, los fundamentos teóricos en los que se basa su identificación y posterior atención, y, sobre todo, que respeten los lineamientos que ya han sido enmarcados por la

SEP en su Propuesta de Atención Educativa a Estudiantes con Aptitudes Sobresalientes: Preescolar, Primaria y Secundaria (SEP, 2022).

En los siguientes apartados se presenta el sustento teórico y la propuesta de un programa de capacitación docente para la identificación y atención de alumnos con aptitudes sobresalientes, el cual partió de las necesidades referidas por el profesorado respecto a la formación en la atención a esta población.

Fundamento teórico
¿Qué son las aptitudes sobresalientes?

De acuerdo con la SEP (2022), las aptitudes sobresalientes pueden ser definidas como:

> Las capacidades que permiten destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano, científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y acción motriz. Estas y estos estudiantes, por presentar necesidades educativas específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades y satisfacer necesidades e intereses propios en beneficio de ellas y ellos mismos y de la sociedad (p. 12).

Los componentes de esta definición son:

Aptitudes: las cuales son definidas como capacidades naturales de los individuos que se desarrollan de manera natural, producto de la interacción de la persona con el entorno (SEP, 2022). Con ello se puede entender que las aptitudes representan un componente biológico con el que cuenta el alumno y que se desarrollará en función de la estimulación que se le proporcione.

Grupo social y educativo: el cual se define como aquellos contextos tanto educativo como social y familiar en el que se desenvuelve la persona y que resultan de vital importancia en el proceso de identificación e intervención (SEP, 2022).

Necesidades específicas: referente a los apoyos o ajustes razonables que se deriven de alguna de las características propias de la población, en ocasiones estas necesidades pueden no recibir una respuesta adecuada debido a que en el contexto escolar se encuentran barreras para el aprendizaje y la participación.

Contexto facilitador: hace referencia al adecuado manejo de las condiciones del entorno para favorecer la potenciación de las capacidades que presentan las y los alumnos con aptitudes sobresalientes.

Campos del quehacer humano: la SEP (2022), menciona cuatro, los cuales se presentan en la tabla 1.

Tabla 1

Campos del quehacer humano

Campos del quehacer humano	Descripción
Científico-Tecnológico	Es un campo amplio en el cual podemos encontrar ciencias exactas como las áreas lógico-matemáticas, física, química, biología, entre otras.
Humanístico-Social	Contempla las áreas de ciencias sociales como la historia, geografía, civismo, asimismo, engloba los estudios culturales. En este campo también se incorpora la inteligencia interpersonal, la cual hace referencia a la capacidad de empatizar con los sentimientos de los demás y la inteligencia intrapersonal, la cual nos permite tener un conocimiento profundo de nosotros mismos.
Artístico-Artístico Motriz	Incluye las áreas, musical, corporal y danza; visual, como: dibujo, pintura, escultura y grabado, además del teatro. Enfocado en la expresión, apreciación y destreza en la expresión artística.
Motriz	Comprende el dominio de las actividades físicas, como los deportes.

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2022).

La literatura existente refiere una conceptualización mediante diversos modelos en los que se ha tratado de brindar una definición al concepto utilizado para designar a la población con aptitudes sobresalientes, cada uno tomando como referencia el lugar y la temporalidad donde fue concebido, con la finalidad de facilitar la identificación y atención de los estudiantes sobresalientes. Estos modelos pueden referirse a la condición de aptitudes sobresalientes de diferentes maneras, por lo cual podemos

encontrar, en la mención de altas capacidades, conceptualizaciones tales como niños superdotados, niños talentosos, precoces, genios, de talento superior, entre otros (Mendioroz y Rivero, 2018; Ovalles, 2018).

Como se ha mencionado con anterioridad, los abordajes realizados para la comprensión de las aptitudes sobresalientes han representado un desafío para la comunidad científica y educativa, ya que se trata de un fenómeno complejo que involucra una interacción dinámica de factores genéticos, ambientales, sociales y neurobiológicos; debido a esto, cada uno de los intentos por brindar una explicación ha dado como resultado un modelo explicativo diferente que en la búsqueda de respuestas buscan arrojar conocimiento sobre la naturaleza y las características de las aptitudes sobresalientes. En este contexto, es pertinente mencionar de manera sistemática los enfoques y modelos que han surgido con el fin de explicar la situación que han presentado y presentan actualmente estos alumnos (Quílez y Lozano, 2020).

Modelos de capacidad

En estos modelos se considera que la inteligencia está relacionada con capacidades innatas que le proporcionan al individuo mayor velocidad para procesar información, aprender, memorizar y resolver problemas. Estos modelos se asocian con las teorías psicométricas de la inteligencia, con el enfoque del cociente intelectual, los cuales se basan en la medición de la inteligencia mediante las habilidades de comprensión verbal, razonamiento lógico-matemático y memoria, enfocándose en evaluar las habilidades cognitivas a través de pruebas estandarizadas que miden la inteligencia de manera cuantitativa, proporcionando un puntaje que refleja su grado de habilidad o capacidad en comparación con el resto de la población (Kaufman y Sternberg, 2008).

Terman (1925, citado por Jolly, 2008) es uno de sus principales exponentes, junto con los teóricos que reconocen la existencia de diversas capacidades, como Howard Gardner, con su teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1994, 2016).

Modelos cognitivos

Se centran en una perspectiva cognitiva de la inteligencia. En este sentido, consideran la forma en que las personas procesan la información y utilizan sus capacidades mentales para resolver problemas y tomar decisiones (Pinto, 2003; SEP, 2013). De acuerdo con Covarrubias (2018), algunos de los procesos que se consideran dentro de las perspectivas de los modelos cognitivos son la memoria, el razonamiento lógico, la comprensión verbal y lingüística, la velocidad de procesamiento, la capacidad visoespacial y las habilidades ejecutivas.

Sternberg (1990) desarrolló la teoría triárquica de la inteligencia humana, constituyendo un referente de este grupo de modelos.

Modelos de rendimiento

Otorgan mayor valor a los logros y habilidades que se demuestran en contextos o situaciones específicas o concretas. Bajo las especificaciones de estos modelos, la inteligencia se manifiesta a través de la aplicación práctica de conocimientos, habilidades y talentos en situaciones reales, en lugar de medirla por medio de habilidades teóricas. Se llevan a cabo evaluaciones en función de los logros observables (Ramírez-Benavides et al., 2023; Zavala, 2012).

El modelo de los tres anillos, también conocido como el modelo de puerta giratoria de Renzulli, es uno de los más emblemáticos de este conjunto de modelos (Renzulli, 2000, 2018).

Modelos socioculturales

Consideran que el desarrollo de las aptitudes sobresalientes solo se da por medio de la interacción de los aspectos individuales y del entorno social (Zavala, 2012). De acuerdo con Gagné (2015), algunos aspectos clave de los modelos sociales de la inteligencia incluyen:

- *Contexto cultural y social:* Se reconoce que las habilidades y comportamientos considerados como inteligentes pueden variar significativamente entre diferentes culturas y contextos sociales. Lo que se considera "inteligente" puede estar influenciado por normas culturales, valores y expectativas sociales.
- *Aprendizaje social:* Se destaca la importancia del aprendizaje a través de la interacción social y la observación de los demás. La inteligencia se desarrolla en gran medida a través de la participación en actividades sociales, el intercambio de ideas y la colaboración con otros individuos.
- *Habilidades sociales y emocionales:* Se reconoce que la inteligencia no se limita a las habilidades cognitivas, sino que también incluye habilidades sociales y emocionales, como la empatía, la inteligencia emocional, la capacidad de resolver conflictos y la comunicación efectiva.
- *Adaptación al entorno:* Se considera que la inteligencia se manifiesta en la capacidad de adaptarse con éxito a diferentes entornos sociales y contextos culturales, así como en la capacidad para interactuar y funcionar de manera efectiva en diversas situaciones.

Estos modelos desafían la noción tradicional de inteligencia centrada únicamente en habilidades cognitivas medidas por pruebas estandarizadas, reconociendo que la inteligencia es un concepto multidimensional que abarca aspectos cognitivos, sociales y emocionales (Covarrubias, 2018; Gagné, 2015).

Entre los principales defensores de esta perspectiva destacan Mönks (1992), con su Modelo de Interdependencia Tríadica, y Gagné (2004, 2015), con su Modelo Diferenciado de Dotación y Talento.

Como se puede observar, cada modelo presenta su perspectiva, sin embargo, esto no quiere decir que son excluyentes, sino que nos proporcionan diferentes miradas del mismo fenómeno.

Intervención educativa al alumnado con aptitudes sobresalientes desde la propuesta nacional de Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes

El primer paso a realizar para lograr una intervención efectiva es llevar a cabo el proceso de identificación dentro de los entornos escolares, para lo cual es de suma importancia la participación del docente (Valadez et al., 2017). De acuerdo con la SEP (2006, 2022), para llevar a cabo de manera correcta este proceso es necesaria la implementación de actividades exploratorias durante el horario de clases, con estas actividades se busca localizar a las y los alumnos que sobresalgan del resto de sus pares en cada una de las aptitudes sobresalientes.

De acuerdo con la Secretaría de Educación del Estado de Yucatán (2021), al diseñar e implementar las actividades exploratorias es necesario tomar en consideración los siguientes aspectos:

- Los temas a utilizar para el diseño deben estar relacionados con los intereses de las y los alumnos, los recursos de la escuela y de la comunidad, no es necesario que se encuentren vinculados a contenido curricular.
- En el diseño de una actividad exploratoria no debe abordarse más de una aptitud, ya que esto complejiza la observación del desempeño de los alumnos.
- Las actividades exploratorias son actividades unitarias, su duración es de una o dos sesiones como máximo.
- Las actividades exploratorias se trabajan con el grupo escolar, no son actividades para trabajar de manera individual.

Debido a que las y los alumnos con aptitudes sobresalientes representan tanto un reto como un área de oportunidad en el ámbito educativo, se vuelve fundamental que las estrategias de intervención sean integrales, reconociendo la diversidad de la población y las necesidades de cada alumno (SEP, 2022).

Posteriormente, se implementará la estrategia de intervención más adecuada, para lo cual el rol del docente es fundamental. Algunos de los modelos de atención educativa mencionados en la propuesta de Atención Educativa a Estudiantes con Aptitudes Sobresalientes: Preescolar, Primaria y Secundaria, son los siguientes:

Enriquecimiento. Entendido como acciones planeadas para el desarrollo de las aptitudes sobresalientes de las y los alumnos, de acuerdo a sus intereses y necesidades educativas, con la finalidad de favorecer su desarrollo. Este no solo beneficia al alumnado con aptitudes sobresalientes sino a toda el aula. El enriquecimiento puede llevarse a cabo desde tres vertientes diferentes, las cuales son:

Enriquecimiento del contexto escolar. Es el que se realiza dentro de la escuela y hace referencia a las diferentes estrategias utilizadas por el colectivo docente para modificar el funcionamiento escolar basado en la edad cronológica por otro que se encuentre basado en intereses y habilidades.

Enriquecimiento del contexto del aula. Son las diferentes estrategias utilizadas por las y los docentes dentro del aula para modificar la dinámica de trabajo, los espacios, las técnicas y los procedimientos de enseñanza.

Enriquecimiento extracurricular. Se realiza fuera de la escuela. Implica la gestión del colectivo docente para que las y los educandos reciban atención en instituciones tanto públicas como privadas y se especialicen en el desarrollo de las ciencias, las artes, los deportes, o cualquier otra área relacionada con sus habilidades o necesidades.

Aceleración. Se define como un modelo de intervención educativa que permite a las y los estudiantes con aptitudes sobresalientes moverse a través del currículo a un ritmo más rápido de lo que se establece en el sistema educativo nacional; para ello, es fundamental considerar el contexto familiar, escolar y social de la o el estudiante (SEP, 2022).

Agrupamiento. Es un modelo que reúne a las y los estudiantes conforme a sus capacidades para ofrecerles programas educativos adecuados a su nivel, motivación y compromiso (SEP, 2022).

La estrategia más utilizada es la de enriquecimiento, donde se trabaja en el ámbito de la escuela, el aula y extracurricular. Aquí la participación del docente del aula y de educación especial es fundamental para desarrollar las capacidades de todo el alumnado en el marco de la inclusión educativa.

El rol de los docentes en la atención educativa al alumnado con aptitudes sobresalientes

Los docentes son profesionales que desempeñan un rol esencial en la sociedad, ya que están a cargo de la formación y educación de las generaciones futuras. Su labor trasciende la transmisión de conocimientos, al incluir un conjunto de características y responsabilidades fundamentales que impactan directamente en el desarrollo de los estudiantes; un docente se caracteriza por su compromiso con el aprendizaje y el crecimiento de sus alumnos (Espinoza, 2020; Nieva, 2016).

De acuerdo con Nieva y Martínez (2016), entre las cualidades más destacadas de un docente se encuentran:

- *Conocimiento especializado*, dado que un docente posee un conocimiento profundo en su materia de enseñanza, lo que le permite proporcionar información precisa y valiosa a sus estudiantes.
- *Facilitador del aprendizaje*, pues su rol principal es guiar, estimular y facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, fomentando la adquisición de habilidades y la resolución de problemas: *comunicación efectiva*, al ser un comunicador hábil que puede explicar conceptos de manera clara y comprensible, y escuchar las necesidades y preguntas de los estudiantes; *motivador,* al inspirar pasión por el aprendizaje, fomentando la curiosidad y la búsqueda del conocimiento; *planificador y organizador*, ya que prepara lecciones, actividades y evaluaciones de manera metódica y efectiva, garantizando un uso eficiente del tiempo en el aula.

- *Evaluador y orientador*, pues evalúa el progreso de los estudiantes y proporciona retroalimentación constructiva para su mejora académica. También puede desempeñar un rol importante como consejero y guía en cuestiones personales y académicas.
- *Adaptabilidad*, se ajusta a las necesidades y estilos de aprendizaje individuales de los estudiantes, mostrando flexibilidad en su enfoque pedagógico.
- *Aprendizaje continuo*, si se considera que está comprometido con su propio crecimiento profesional, manteniéndose actualizado en las mejores prácticas pedagógicas y las tendencias educativas.

Un docente es un educador dedicado, que tiene una influencia perdurable, y su contribución a la sociedad es invaluable.

Como se puede constatar, el docente es una figura importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el caso del trabajo con alumnos con aptitudes sobresalientes, Conejeros et al. (2013) presentan tres dominios que deben tener el profesorado: "… a) conocimientos y habilidades, b) estilo de enseñanza y manejo del grupo de clase, y c) cualidades interpersonales" (p. 396). En este sentido, requiere de una formación amplia y específica para, por una parte, participar en la detección e identificación de este alumnado, y, por otra, dar una respuesta educativa acorde a las características y necesidades de estos, desarrollando hasta donde sea posible sus capacidades.

Lamentablemente, aún perduran en varios de los docentes creencias erróneas e ideas estereotipadas que intervienen en su involucramiento con este alumnado (Betancourt, 2023; Conejeros et al., 2013; Valadez et al., 2019; Zambrano, 2017). En un estudio efectuado por López et al. (2019) con docentes, se constató que los mitos y estereotipos respecto a esta población perduran, aunado a la carencia de formación en los docentes, concluyendo en la apremiante necesidad de desarrollar e implementar programas de formación docente.

En México se han observado resultados similares. Por ejemplo, en los estudios efectuados por Betancourt (2023) y Zambrano (2017) se

encontró que las expectativas del profesorado están permeadas por los mitos y estereotipos que se tienen de esta población y de la poca formación que reciben para su identificación y atención, señalando la necesidad de implementar programas de formación permanentes en esta temática.

Por otro lado, en un estudio realizado por Valadez et al. (2016) con docentes de educación regular y especial de ocho estados de la República mexicana, se valoró la implementación de la Propuesta de Intervención: Atención Educativa a Alumnas y Alumnos con Aptitudes Sobresalientes, desde la perspectiva del profesorado, el cual debe asumir la responsabilidad de brindar a cada alumno una atención de acuerdo a sus características. En este estudio se encontró que los docentes, si bien no proporcionan una definición exacta sobre quiénes son las y los alumnos con aptitudes sobresalientes, son conscientes de que sobresalen por encima de sus pares. Sin embargo, también es importante señalar que se les otorga mayor peso a las aptitudes sobresalientes intelectuales y no así al resto de las aptitudes.

Respecto a la intervención que refirieron realizar con esta población, se observó que no llegan a ser consideradas de enriquecimiento, como lo marca la propuesta de intervención de la SEP (2006). Las expectativas del profesorado continúan siendo influenciadas por prejuicios implícitos sobre las altas capacidades aunado a la falta de familiaridad sobre el tema de la carencia de las habilidades necesarias para trabajar con dichos estudiantes, a pesar de haber recibido una capacitación al inicio del ciclo escolar. Por tanto, será necesario implementar una formación continua y permanente al profesorado sobre las características del alumnado con aptitudes sobresalientes, sus necesidades educativas y las estrategias de intervención. Por último, los docentes reconocen que desempeñan un rol importante en el proceso de detección de las y los alumnos con aptitudes sobresalientes, aunque mencionaron no tener capacitación relacionada con la población (Valadez et al., 2015).

En otro estudio realizado por Valadez et al. (2019) con profesorado que ha trabajado en sus aulas con el programa que lleva la SEP (2006) para alumnado con dichas características, se encontró que el profesorado no

tenía claridad conceptual respecto a las aptitudes sobresalientes, lo que hace evidente la necesidad de una capacitación permanente. Resultados similares son los que obtuvieron Sánchez-Escobedo et al. (2020) cuando preguntaron al profesorado de 33 estados de la República mexicana sobre su conocimiento respecto a las altas capacidades, donde más del 60 % refirió tener poco conocimiento.

Con base en los antecedentes presentados y a lo señalado por diversos autores, se puede constatar que los docentes tienen muy poca formación y capacitación en la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes (García et al., 2021; Mendioroz y Rivero, 2018), lo que hace latente la necesidad de orientarles respecto a este alumnado. Es importante considerar el contexto en el que se desenvuelve el profesorado para enfocar la atención de las capacitaciones de manera puntual y enriquecedora (Palacios, 2020; Valadez et al., 2017).

Se han referido resultados positivos en el profesorado cuando recibe capacitación sobre la identificación y atención al alumnado con aptitudes sobresalientes. Conejeros et al. (2013) señalan que se ha constatado que aquellos docentes que reciben una formación docente tienen mayores habilidades para atender a esta población.

En el estudio realizado por Vreys et al. (2018) sobre el impacto de un programa de entrenamiento para docentes en la comprensión de las características y necesidades del alumnado con aptitudes sobresalientes, se encontró que dicho programa fue efectivo, ya que se observó un cambio en las creencias de los docentes respecto a esta población. Sin embargo, como señaló Betancourt (2023), para que la capacitación tenga un impacto a largo plazo es necesario que sea continua y permanente.

Fase de diagnóstico para el desarrollo del programa de capacitación IDEAS (Identifica, Desarrolla, Estimula Aptitudes Sobresalientes)

Partiendo de los aspectos identificados en los apartados anteriores, y con la finalidad de contar con un diagnóstico que permitiera conocer las

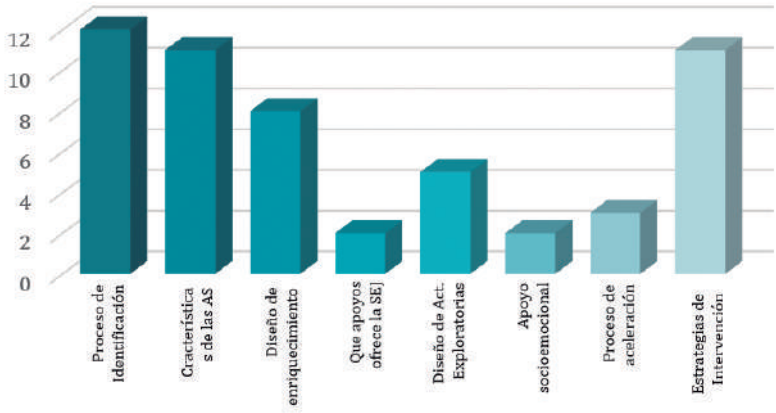
necesidades reales de los profesores de educación primaria, se llevaron a cabo las siguientes pautas para el desarrollo del programa IDEAS. En primer lugar, se solicitó a 54 docentes de educación básica de aula regular y de educación especial de diferentes escuelas del estado de Jalisco que contestaran un formulario, en el cual se les plantearon las siguientes preguntas respecto al alumnado con aptitudes sobresalientes:

1. ¿Qué le gustaría aprender de las y los alumnos con aptitudes sobresalientes?
2. ¿Qué esperaría haber aprendido al finalizar un taller de formación docente en aptitudes sobresalientes?, y
3. ¿Existe algún tema específico relacionado a las aptitudes sobresalientes sobre el que le gustaría aprender un poco más?

Respecto a qué les gustaría aprender, los resultados se centraron en las características de la población de estudiantes con aptitudes sobresalientes, el proceso de identificación y el de intervención (figura 1).

Figura 1

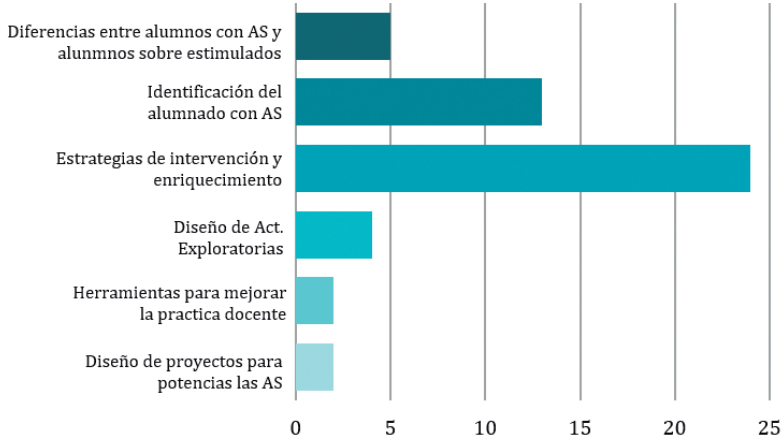
¿Qué le gustaría aprender de las y los alumnos con aptitudes sobresalientes?



En cuanto a la pregunta: ¿Qué esperaría haber aprendido al finalizar un taller de formación docente en aptitudes sobresalientes?, los docentes señalaron la identificación del alumnado, así como estrategias de intervención basadas en el enriquecimiento (figura 2), lo cual permite brindar una respuesta educativa en un marco de inclusión, ya que implica trabajar con la diferenciación curricular tal como la refiere Tomlinson (2005).

Figura 2

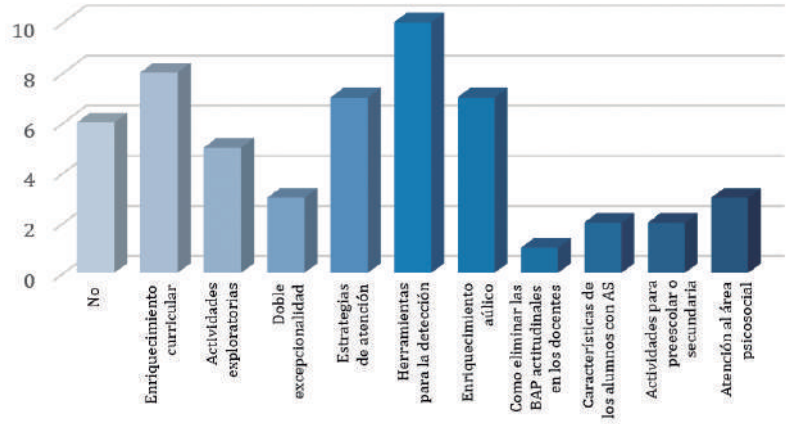
¿Qué esperaría haber aprendido al finalizar un taller de formación docente en aptitudes sobresalientes?



Por último, ante la pregunta: ¿Existe algún tema específico relacionado a las aptitudes sobresalientes sobre el que le gustaría aprender un poco más?, nuevamente, el profesorado mencionó lo relativo a la detección y al enriquecimiento curricular, haciendo énfasis en las actividades exploratorias y en el enriquecimiento áulico (figura 3).

Figura 3

¿Existe algún tema específico relacionado a las aptitudes sobresalientes sobre el que le gustaría aprender un poco más?



A partir de las necesidades referidas por el propio profesorado respecto a la atención a las y los alumnos con aptitudes sobresalientes (tabla 2), se diseñó el programa de capacitación denominado IDEAS (Identifica, Desarrolla, Estimula Aptitudes Sobresalientes).

El programa de capacitación IDEAS tiene como fundamento tres aspectos fundamentales:

- La Propuesta de Atención Educativa a Estudiantes con Aptitudes Sobresalientes: Preescolar, Primaria y Secundaria (SEP, 2022), la cual es una actualización a la propuesta presentada en el año 2006 y tiene por objetivo garantizar un proceso educativo inclusivo en la generalidad de los centros educativos, haciendo énfasis en la atención diferenciada que requiere la población de niñas, niños y adolescentes con aptitudes sobresalientes debido a sus características e intereses (SEP, 2022).
- El modelo sociocultural del Dr. Francoys Gagné: el modelo DMGT (*Differentiated Model of Giftedness and Talent*), el cual ofrece una perspectiva integral y detallada sobre el desarrollo de la dotación

y el talento en alumnos con aptitudes sobresalientes. Este modelo aborda la complejidad de la dotación, ya que considera las habilidades naturales innatas, el rol crucial del desarrollo y la participación de la sociedad a lo largo del tiempo, los catalizadores ambientales que influyen y la importancia de las oportunidades educativas diferenciadas (Gagné, 2021). De acuerdo con Gagné (2021), en el núcleo del modelo DMGT se encuentran varios elementos clave, los cuales se encuentran interconectados e influyen en el desarrollo y manifestación del talento en los individuos. Estos elementos son:

a. *Dotación natural o heredada*: Reconoce que las personas nacen con características por encima del promedio o dotaciones naturales en áreas específicas, como la intelectualidad, las artes, el liderazgo, entre otras. Estas habilidades serán la base sobre la cual se construyen los talentos.
b. *Talentos desarrollados o habilidades específicas*: Además de poseer habilidades innatas, se enfatiza la importancia del desarrollo a través del tiempo, por ello se considera que los talentos se construyen y perfeccionan mediante la instrucción, la práctica y la dedicación. Incluso aquellas personas con una dotación natural necesitan educación y esfuerzo para lograr alcanzar la excelencia.
c. *Factores influyentes:* Gagné identifica varios factores a los cuales denomina catalizadores, los cuales pueden ser intrapersonales o ambientales, que afectan la manifestación y el desarrollo de los talentos. Estos catalizadores incluyen:
    - El ambiente familiar
    - El apoyo educativo
    - Las oportunidades de aprendizaje
    - La motivación personal
    - Los aspectos culturales
d. *Proceso de desarrollo a lo largo del tiempo:* En este modelo se destaca la importancia de un proceso evolutivo en el desarrollo del talento y se conoce que el desarrollo de las habilidades sobresalientes ocurre a lo largo del tiempo, con etapas progresivas en

las que el individuo va refinando, ampliando y perfeccionando sus capacidades.

La interacción que poseen los componentes de este modelo describe una estrecha relación entre los dones, los catalizadores y los talentos, siendo los dones las habilidades con las que nacemos y representan un potencial inicial en áreas específicas; los dones servirán, entonces, como base para el desarrollo de los talentos. Los catalizadores, por otro lado, actúan como facilitadores o bloqueadores del desarrollo de los talentos, siendo factores ambientales, educativos y sociales. Estos pueden incluir el apoyo familiar, las oportunidades educativas especializadas, la motivación personal y el entorno cultural. Por último, los talentos son las habilidades específicas desarrolladas a partir de la interacción entre los dones naturales y los catalizadores, los cuales se forman y perfeccionan a lo largo del tiempo a través de la instrucción, la práctica, la dedicación y las oportunidades de aprendizaje (Gagné, 2021).

- Intervenir en el marco de la inclusión educativa: Para ello se basa en *el aula diversificada* planteada por Ann Tomlinson (2008), donde se busca dar una respuesta educativa acorde a las necesidades de cada uno de los alumnos que están en ella, se trabaja de una forma flexible con una variedad de estrategias de aprendizaje, utilizando las modificaciones necesarias para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos y, a su vez, se fundamenta en la *diferenciación curricular* de Maker (1982), quien señala que existen cuatro dimensiones de diferenciación en los elementos del currículo, ya sea en el contenido, el proceso, el producto y los entornos de aprendizaje.

Programa de capacitación IDEAS

En este apartado se dan a conocer los objetivos, modalidades y estructura del programa.

Población objetivo: Docentes de aula regular y de educación especial de nivel primaria. Se considera que el trabajar simultáneamente con ambos docentes tendrá mejores beneficios en la identificación e intervención de las y los alumnos con aptitudes sobresalientes.

Objetivo general

Desarrollar las competencias de los docentes en la identificación e intervención educativa del alumnado con aptitudes sobresalientes de nivel primaria, en un marco inclusivo, estimulando y desarrollando el potencial de cada alumno y alumna.

Objetivos específicos

1. Capacitar a los docentes en el uso de instrumentos para la identificación y detección del alumnado con aptitudes sobresalientes.
2. Proveer a los docentes de estrategias de intervención basadas en la diferenciación curricular
3. Promover en las docentes prácticas educativas inclusivas, atendiendo a la diversidad de aptitudes y asegurando la equidad en el acceso a oportunidades de desarrollo para todo el alumnado.
4. Fortalecer la colaboración entre docentes y progenitores para el seguimiento y apoyo continuo del alumnado con aptitudes sobresalientes.

Duración: Veinte horas totales distribuidas en diez de trabajo presencial o en línea y diez en trabajo independiente.

Modalidad: Presencial, virtual o mixto, en sesiones de dos horas cada quince días.

Estrategias didácticas: Se propone utilizar metodologías activas, entre las que se sugieren:

- Aprendizaje colaborativo
- Estudio de casos

- Talleres prácticos
- Aprendizaje basado en proyectos

Además, es importante implementar actividades prácticas que los docentes puedan realizar en sus aulas y que posteriormente se revisen, analicen y se enriquezcan en el taller, con la participación de otros docentes y con la guía del instructor, ya que este es el elemento crucial del programa, donde se garantice, hasta donde sea posible, la aplicabilidad de las estrategias y que los docentes tengan la oportunidad de tener un acompañamiento y retroalimentación en todo el proceso.

Contenido

En la tabla 2 se muestran las sesiones, temas, subtemas, actividades y productos que se abordan en cada sesión.

Tabla 2

Temáticas abordadas en las sesiones

Sesión	Tema	Subtemas	Actividades	Producto
1	¿Quiénes son las y los alumnos con aptitudes sobresalientes?	Modelos para explicar las aptitudes sobresalientes. Características de las y los alumnos con aptitudes sobresalientes. Aptitudes sobresalientes intelectual, creativa, socioafectiva, psicomotriz y artística.	Presentación de un video como punto de partida. Exposición del instructor. Análisis del documento de atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes (SEP, 2022). Análisis de un caso.	

Sesión	Tema	Subtemas	Actividades	Producto
2	Proceso de detección e identificación en educación básica	Actividades exploratorias. Una estrategia para detectar a las y los alumnos con aptitudes sobresalientes. Cuando, cómo y para qué realizar una evaluación psicoeducativa. Resultados del proceso de detección y pasos a seguir.	Presentación por parte del instructor de la actividad exploratoria, con la explicación de cuál es la aptitud que se evalúa y el modo de aplicación. Por equipos diseñarán una actividad exploratoria de acuerdo a la aptitud asignada y la presentarán al grupo donde recibirán retroalimentación. Todas las actividades exploratorias se suben al *drive* una vez corregidas para que puedan ser utilizadas por todos los docentes.	Diseño e implementación de actividad exploratoria por aptitud. Reporte de alumnos detectados a partir de las actividades exploratorias y resultado del inventario contestado por el docente de las y los alumnos detectados.
3	Estrategias de intervención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes	Modalidades de intervención: aceleración, agrupamiento y enriquecimiento. Aulas inclusivas. Rol del docente.	Presentación del instructor de las modalidades de intervención educativa. Revisión de un video sobre aulas inclusivas. En equipos, realizar una propuesta de enriquecimiento, para presentarla al grupo.	De manera individual, realizar una propuesta de enriquecimiento para implementarla en su grupo escolar.
4	Enriquecimiento como estrategia de intervención. ¿Qué y cómo realizarla?	Diversificación/ diferenciación curricular. Enriquecimiento escolar, áulico y extracurricular. Estrategias de enriquecimiento áulico: modificaciones en el contenido, proceso, producto y ambientes de aprendizaje.	Presentación del instructor sobre estrategias de diferenciación curricular, donde se solicita a los asistentes que, en grupos pequeños, diseñen una actividad por cada estrategia. Conclusiones	De manera individual, ajustar su propuesta de enriquecimiento para implementarla en su grupo escolar, de acuerdo a las estrategias de diferenciación curricular.

Fuente: Elaboración propia.

Como parte de los mecanismos de evaluación se sugiere aplicar como pre y postest los siguientes instrumentos:

- *Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula Regular – GEPIA Formato de Autorreporte (García* et al., *2018).* Diseñada con el obje-

tivo de evaluar aspectos relacionados con prácticas inclusivas en profesores mexicanos. Consta de 60 preguntas. 58 preguntas en escala *Likert* que miden los siguientes puntos:

1. Condiciones físicas del aula: valora los recursos áulicos con que cuentan los docentes y estudiantes y su accesibilidad.
2. Planificación: incluye aspectos como evaluación, estrategias para trabajar en el aula y adecuaciones curriculares.
3. Uso del tiempo: evalúa el aprovechamiento del tiempo para actividades de aprendizaje.
4. Metodología: explora la forma en que el profesorado toma en cuenta las características de todos sus estudiantes para organizar las actividades de aprendizaje.
5. Evaluación: identifica si el docente realiza evaluaciones formativas, tomando en cuenta las características del alumnado.
6. Relación maestro-alumno, alumno-maestro y entre sí (alumno-alumno): evalúa la promoción del trabajo colaborativo y la gestión de un clima de aula en el que prevalece el respeto entre estudiantes y profesorado.
7. Práctica del personal del Centro de Atención Múltiple: Colaboración entre personal de educación especial, regular y familias, y apoyo para brindar al alumno los recursos que requiera para aprender los contenidos correspondientes a sus características y habilidades.
8. Reflexión y sensibilización: valora las actitudes docentes hacia estudiantes.
9. Formación docente: identifica la actualización del profesorado y sus necesidades de capacitación.
10. Práctica del personal de apoyo: valora la cooperación entre el personal de apoyo y profesorado.
11. Práctica del personal regular y familia: valora la colaboración que se establece entre docentes y familias.

Además, este instrumento se conforma por dos preguntas abiertas para solicitar al profesorado que identifique cinco posibilidades de mejora para hacer una escuela más inclusiva y cinco temáticas que precisan para su capacitación.

1. Aspectos a mejorar en las instituciones educativas.
2. Temáticas de interés.

El *GEPIA* cuenta con una confiabilidad reportada de α = .847 para la escala total (García et al., 2018).

- *Cuestionario de Estrategias para Fortalecer el Aprendizaje: Cuestionario para el Profesor (Mitchell, 2015), traducido y adaptado por Fletcher, García y Romero.* Tiene como objetivo identificar las prácticas educativas inclusivas en el contexto escolar por parte de los docentes. Cuenta con 34 reactivos, los cuales se responden con una escala tipo Likert que va desde *nunca* a *muy a menudo*. Estos reactivos se agrupan en cinco subescalas:
    1. *Contexto de aprendizaje*. Considera estrategias como la promoción de la educación inclusiva, la enseñanza en grupo cooperativo y el clima del aula.
    2. *Estrategias de enseñanza*. Se refiere a las estrategias que el docente utiliza para propiciar un mejor aprendizaje.
    3. *Estrategias del comportamiento*. Se refiere a que identifica la manera en que el personal docente o la escuela manejan las conductas disruptivas de la población estudiantil.
    4. *Estrategias de cooperación interinstitucional*. Identifica los apoyos que se proporcionan a las y los alumnos para potenciar sus aprendizajes.
    5. *Estrategias de recursos para el aprendizaje*. Valora los recursos con los que cuentan la institución educativa y el docente para su trabajo.

En su aplicación a docentes mexicanos, se obtuvo una confiabilidad en la escala total de α = .963, y, para las subescalas osciló entre α = .948 y α = .957 (Márquez et al., 2021). Además, el análisis factorial exploratorio

efectuado validó la estructura del instrumento (Ramos-Estrada et al., 2020).

Al finalizar la aplicación del programa se recomienda aplicar la Evaluación de Satisfacción General diseñada *ad hoc*, que consta de trece reactivos, en la cual los primeros diez reactivos se establecieron en escala Likert (muy de acuerdo - muy en desacuerdo), donde se abordan temas respecto al programa, como la duración, las actividades, el contenido general, así como la aplicación de manera virtual. Se incluyen tres preguntas abiertas con la solicitud de comentarios para mejoras posteriores al programa de capacitación.

Conclusiones

Como se ha puesto de manifiesto en la introducción teórica, la formación del profesorado para la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes es un tema que debe priorizarse en la educación primaria, dado que este estudiantado también presenta necesidades educativas especiales y precisa de una educación diferenciada. Estas fueron las razones que motivaron a los autores del presente capítulo a desarrollar el programa IDEAS, partiendo de metodologías especializadas para llevar a cabo la capacitación de docentes que laboran en nivel primaria.

El programa IDEAS, al estar enfocado en docentes de educación primaria, realiza un énfasis en su aplicabilidad, por ello es importante enfatizar en que se realicen las actividades planteadas, revisadas y creadas en el aula, y que se analicen en el taller, de esta forma se tendrá un proceso de acompañamiento, el cual puede asegurar mejor su implementación.

Para maximizar los beneficios que ofrece el programa se recomienda el acompañamiento y la retroalimentación a los docentes, así como la formación continua en la que se aborden casos prácticos y experiencias directas en el aula.

La participación activa tanto de los docentes de aula regular como de educación especial en el programa no solo fomentará la atención

hacia una población frecuentemente desatendida en las instituciones educativas, sino que también permitirá evaluar la efectividad e impacto de la propuesta en la comunidad docente de educación básica, específicamente en la educación primaria. Esta evaluación ampliará la literatura especializada en el área y proporcionará una base teórica sólida para la replicación de iniciativas similares. Así, se asegurará que estas prácticas se apliquen con fundamentos robustos y puedan generar efectos positivos en los participantes.

Partiendo de esta línea de ideas, se sugieren futuros estudios que permitan dar cuenta de la eficacia y efectividad de la propuesta planteada. Es fundamental que estos estudios también consideren las limitaciones identificadas en la fase de diagnóstico, tales como el contar con una muestra reducida que se acota a profesores pertenecientes al estado de Jalisco, México, lo que dificulta la generalización de los resultados, por tanto, estos deben ser abordados bajo el contexto de referencia ya planteado para proporcionar una evaluación más completa y precisa del impacto de la iniciativa.

Referencias

Betancourt, J. (2023). *Evaluación del centro educativo para altas capacidades Jalisco.* [Tesis de doctorado, Universidad de la Laguna]. Repositorio Institucional ULL. https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=ZkYWqDAZI6A%3D

Camacho, B. (2016) Formación, conocimientos y evaluación personal del profesorado ante los alumnos de altas capacidades en el aula. https://eprints.ucm.es/id/eprint/40403/1/T38092.pdf

Castro, S., Valadez, M. D., Ortiz, G., Flores, F., y Moreno, I. (2024). Alumnado con altas capacidades intelectuales. ¿Qué les preocupa a sus progenitores? En: E. Barrera-Algarín, E. López-Meneses y J. Sarasola (Coords.), *Altas capacidades y educación: una aproximación desde la investigación* (pp. 65-87). Dykinson.

Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., y Donoso-Osorio, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *5*(11), 393-411.

Covarrubias, P. (2018) Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *9*(17), 53-67. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053&lng=es&tlng=es

Espinoza, E. (2020) Características de los docentes en la educación básica de la ciudad de Machala. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552020000200292

Gagné, F. (2004). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. *High Ability Studies, 15*, 119-147. http://dx.doi.org/10.1080/1359813042000314682

Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación, 368,* 12-39. https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2015-368-289

Gagné, F. (2021). *Differentiating giftedness from talent. The DMGT perspective on talent development.* Routledge.

García, A., Monge, C., y Gómez, P. (2021). Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(1), 239-251. https://revistas.um.es/reifop/article/view/416191/300081

García, I., Romero, S., y Escalante, L. (2011). Diseño y validación de la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA). https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1390.pdf

García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., Escalante, L., y Flores, V. (2018). Algunas propiedades psicométricas de las Guías para Evaluar Prácticas Inclusivas en el Aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *29*(2), 8-28. https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/23150/18558

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica de España.

Gardner, H. (2016). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences* (3.ª ed.). Basic Books.

Jolly, J. (2008). Lewis Terman: Genetic Study of Genius: Elementary School Student. *Gifted Child Today*, *31*(1), 27-33.

Kaufman, A., y Sternberg, R. (2008). Conception of Giftedness. En: S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 71- 91). Springer.

Kaya, N. (2019). Determination of attitudes and opinions of classroom teachers about education of gifted students. *Education and Science*, *44*(199), 239-256. http://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20564

López, E., Martín, M., y Palomares, A. (2019). Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Mitos y creencias en los docentes de educación primaria. *Contextos Educativos*, *24*, 63-76. http://doi.org/10.18172/con.3949

Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted.* Austin, TX: Pro-Ed.

Márquez, N., Andrade, A., y García, I. (2021). Autoevaluación de prácticas inclusivas docentes en atención a la población con aptitudes sobresalientes. *Actualidades Investigativas en Educación, 21*(2), 398-423. http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i2.46759

Mendioroz, A., y Rivero, P. (2018). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado,* 265-284. https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/35454/2019060230_Mendioroz_PropuestaFormacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Merizalde-Medranda, J., Ayala-Pazmiño, M., y Prieto, Y. (2022). Enrichment strategy: an educational intervention in high abilities and talents. *Digital Publisher CEIT,* 16-29. https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.956

Miller, A., y Dumford, A. (2018). ¿Do High-Achieving Students Benefit from Honors College Participation? A Look at Student Engagement for First-Year Students and Seniors. *Journal for the Education of the Gifted, 41*(3), 217-241, https://doi.org/10.1177/0162353218781753

Mitchell, D. (2015). Estrategias para fortalecer el aprendizaje: Cuestionario para el profesorado (Trad. Fletcher, T., García-Cedillo, I., y Romero- Contreras, S.). En: *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2.ª ed.). Routledge.

Monks, F.J. (1992). Development of the Gifted: Focus on Adolescence. In Wu-tien Wu, Ching-Chih Kuo & Joyce Steeves (Eds.), *Proceedings of The Second Asían Conference on Giftedness: Growing Up Gifted and Talented* (pp. 303-312). National Taiwan Normal University.

Nieva, J., y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad, 8*(4), 14-21. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&tlng=es

Ovalles, A. (2018). Necesidades de capacitación de los docentes de educación inicial sobre las altas capacidades intelectuales. *Revista Scientific, 3*(10), 20-39. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.1.20-39

Palacios, D. (2020). Aptitudes sobresalientes: un reto para los docentes. En: J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 185-195). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. https://ensech.edu.mx/wp-content/uploads/2024/01/TP05-3-05-Palacios.pdf

Pinto, B. (2003). Evolución de los modelos cognitivos. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología* UCBSP, *1*(2), 29-48. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612003000200005&lng=es&tlng=es.

Quílez, A., y Lozano, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, 38*(1), 69-85. https://doi.org/10.14201/et20203816985

Ramírez-Benavides, M., Esteves-Fajardo, Z., Santander-Villao, M., y Balladares-Torres, J. (2023). La inteligencia y la familia en el contexto del estudiante universitario superdotado. *Epistemekoinonía, 6*(11), 122-145. https://doi.org/10.35381/e.k.v6i11.2426

Ramos-Estrada, D., García-Cedillo, I., Sotelo-Castillo, M., López-Valenzuela, M., y Murillo-Parra, L. (2018). Validación de un instrumento de estrategias para fortalecer el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare, 24*(1). https://www.redalyc.org/journal/1941/194162217006/194162217006.pdf

Renzulli, J. (2016). The three ring conception of giftedness. En: S. M. Reis (Ed.), *Reflections on Gifted Education* (pp. 55-86). Prufrock Press.

Renzulli, J. (2018). A conceção de sobredotação dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para promover a produtividade criativa. En: L. Almeida y A. Rocha (Eds.), *Uma responsabilidade colectiva! Sobredotação* (pp. 197-225). CERPSI.

Sánchez, P., y Contreras, G. (2021). Altas capacidades en México: Una categoría independiente de la educación especial. *Revista Talento, Inteligencia y Creatividad,* 16-28. http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/07_14/05_altas.pdf

Sánchez-Escobedo, P., Valdés-Cuervo, A., Contreras-Olivera, G., García-Vázquez, F., y Durón-Ramos, M. (2020). Mexican Teachers' knowledge about gifted children: relation to teacher teaching experience and training. *Sustainability*, *12*, 4474. DOI: 10.3390/su12114474.

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (2021). *Aptitudes Sobresalientes*. Colección "Juntos trabajamos por la inclusión", tomo 2. SEGEY.

SEP (2006). Propuesta de Intervención: Atención Educativa a Estudiantes con Aptitudes Sobresalientes. https://goo.su/GW62G

SEP (2013). Estrategia de Atención para Alumnos y Alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Básica (CAS). http://plataformaeducativa.se.jalisco.gob.mx/elpunto/sites/default/files/cas_2013.pdf

SEP (2022). Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria. Edu.mx. https://www.educacionbc.edu.mx/wordpress/wp-content/uploads/2022/08/guiadeatencioneducativa.pdf

Sternberg, R. (1990). *Más allá del cociente intelectual.* Desclée de Brouwer.

Tomlinson, A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Paidós.

Tomlinson, A. (2008). *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Octaedro.

UNESCO (2022). La inclusión en la educación. *Que nadie quede rezagado.*

Valadez, M. D., Borges, A., y Zambrano, R. (2017). La capacitación del profesorado del alumnado sobresaliente. *Talincrea, 4*(7), 15-26. http://gg.gg/xt2wj

Valadez, M. D., Flores, J. F., Soto, A., Fornes, G., y Macías, R. (2022). Las principales necesidades a nivel socioemocional, cognitivo y académico en adolescentes con altas capacidades desde la perspectiva de los expertos en el campo. *Kupuri, 1*(1), 23-37.

Valadez, M. D., López-Aymes, G., Borges, A., Zambrano, R., Galán, M., Villegas, E., y Betancourt, J. (2016). Evaluación de la Propuesta de Intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes y Talentos Específicos implementados en escuelas primarias de México. En M. D. Valadez, G. López-Aymes, A. Borges, J. Betancourt y R. Zambrano (Eds.), *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación* (pp. 189-206). Manual Moderno.

Valadez, M. D., Zambrano, R., y Borges, A. (2019). Conocimiento de los profesores de aula y de apoyo en educación básica respecto a la definición de alumnos con aptitudes sobresalientes. Un estudio cualitativo. *Talincrea*, *5*(10), 36-48. http://gg.gg/xt2x1

Vreys, C., Ndanjo, G., Kieboom, T., y Venderickx, K. (2018). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers´ attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies, 29*(1), 3-22. http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2017.1312295

Weyns, T., Preckel, F., y Verschueren, K. (2020). Teachers-in-training perceptions of gifted children's characteristics and teacher-child interactions: An experimental study. *Teaching and Teacher Education, 97*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103215

Zambrano, R. (2017). *El papel del profesorado de escuelas primarias en la propuesta nacional mexicana de atención a los alumnos de aptitudes sobresalientes*. [Tesis de doctorado, Universidad de la Laguna]. Repositorio Institucional ULL. http://gg.gg/xtunc

Zavala, M. A. (2012). Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes. En: M. D. Valadez, J. Betancourt y M. A. Zavala (Eds), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 25-44). Manual Moderno.

2 Estimulación para la lectoescritura en la etapa preescolar: revisión sistemática

María Marta Pantoja García[1]
Celia Josefina Rodríguez Cervantes[2]
Grecia Emilia Ortiz Coronel[3]

Resumen

La lectoescritura comprende los procesos interrelacionados de leer y escribir, su aprendizaje implica el desarrollo de habilidades cognitivas y motoras esenciales para concebir y consolidar el conocimiento. Estas habilidades abarcan desde la percepción espacial y corporal hasta la motricidad fina, el lenguaje oral, la lateralidad y las habilidades visuales. Este capítulo presenta una revisión sistemática de investigaciones que destacan la importancia de la estimulación temprana para la adquisición y consolidación de la lectoescritura, además, se analizan los prerrequisitos necesarios, las dificultades asociadas a la ausencia y algunas propuestas de estimulación, concluyendo que la estimulación para la lectoescritura en preescolar resulta un tema interesante, que es estudiado pero que

1 Maestrante en Psicología Educativa – Universidad de Guadalajara (México).
2 Profesora externa de la maestría en Psicología Educativa, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3853-2355
3 Profesora del Departamento de Psicología Aplicada, directora del Instituto de Psicología y Educación Especial (inpsiee), Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0365-1186

requiere mayor interés y que trae beneficios a los alumnos en su proceso lectoescritor.

Palabras clave: Escritura, Prerrequisito, Desarrollo, Lectoescritura, Estimulación.

Stimulation for reading and writing in the preschool stage: Systematic review

Abstract

Written language includes the interrelated processes of reading and writing, its learning involves the development of cognitive and motor skills essential to conceive and consolidate knowledge. These skills range from spatial and body perception to fine motor skills, oral language, laterality and visual skills. This chapter presents a systematic review of research that highlights the importance of early stimulation for the acquisition and consolidation of reading and writing. In addition, the necessary prerequisites, the difficulties associated with the absence and some stimulation proposals are analyzed, concluding that stimulation on the written language in preschool is an interesting topic, which is studied but requires greater interest and which brings benefits to students in their reading-writing process.

Keywords: Writing, Prerequisite, Growth/Development, Literacy, Stimulation.

Introducción

En el contexto de educación básica en México los programas de atención al alumnado se han enfocado en la formalización de la alfabetización en etapas iniciales, para ello, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha elaborado y regido diversos planes y programas de estudio para la educación básica, donde se ha propuesto que el alumnado aprenda a leer y a

escribir en la escuela, y es a partir del año 1993 que la SEP apuesta por el logro por competencias, es decir, ya no solo se busca que los estudiantes adquieran la escritura y la lectura, sino que logren profundizar en ella y utilizarla, en otras palabras, consolidarla (Muñoz, 2017).

De esta manera, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020), define a la persona alfabeta como "ser una persona que declara saber leer y escribir un recado", reportando que, según las estadísticas, de 19,529,018 habitantes de seis a catorce años de edad, el 89.8 % es alfabeta, y de 93,985,354 mayores de quince años, el 95 % es alfabeta.

En el actual plan de estudios, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP, 2019), se propone que los niños desde preescolar empiecen a familiarizarse con el proceso lectoescritor, en la identificación de las grafías y el inicio de la escritura, por tanto, los objetivos de la NEM para preescolar en el área de lenguaje se determinan a través de diversas experiencias, es decir, buscando que los alumnos puedan interactuar con el mundo empleando diferentes lenguajes, ampliando sus posibilidades expresivas y teniendo una comunicación asertiva, todo esto con el fin de acercarse a diversas culturas en lenguaje y comunicación escrita para expresar sus experiencias de vida, poder comunicarse y compartir con otros. Para lograr esta primera encomienda, en el *Libro de la Educadora* (SEP, 2022) se propone que los niños de etapa preescolar tomen su lápiz, borrador, marcadores y plumas, y utilicen el alfabeto móvil sin haber evaluado previamente la coordinación motora, la postura o la capacidad cognitiva de los estudiantes para lograr las competencias lectoescritoras.

En esta misma línea, Sandó et al. (2016) mencionan que existe un concepto llamado *competencias informacionales,* definidas como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y conductas que tiene un individuo para reconocer cuándo necesita información, dónde puede localizarla, cómo evaluar la idoneidad y dar un uso a dicha información de acuerdo a la situación que se presente.

La SEP (1982) reconoce que existen diversos niveles de conceptualización de la lectoescritura, como el presilábico, el silábico y el alfabético; a nivel de educación preescolar, reconoce que los niños no pueden llegar

a leer y a escribir de manera convencional en esta etapa, pues su maduración motora y cognitiva no está consolidada, sin embargo, en las escuelas de educación básica se proponen actividades centradas en el aprendizaje de la lectoescritura sin haber estimulado otras habilidades previas a su adquisición. Esto provoca que, sin estar listos, los alumnos comiencen a adquirir conocimientos de manera memorística sin estimular las habilidades o competencias de dichos aprendizajes; a lo largo de la vida escolar se aprende a escribir, pero no a hacer uso de esos conocimientos ni su aplicación en diversas situaciones, dificultando que utilicen sus conocimientos para transmitir sus ideas o comprender un texto.

Núñez y Santamarina (2014) hacen alusión al término *prerrequisito,* el cual es la condición que debe existir u ocurrir antes de que otro proceso comience, para que este último pueda iniciar y desarrollarse con éxito y eficacia. La ventaja de estimular el desarrollo previo a un proceso formal es que permitirá que existan menores retrasos o déficits en la adquisición y posterior consolidación de un conocimiento. La adquisición de la lectoescritura es un proceso (SEP, 1982) y, como cualquier aprendizaje, requiere de funciones cognitivas que se van desarrollando según son estimuladas. Por tanto, proponer que los niños o las personas en general aprendan a leer y a escribir cuando no están listos puede provocar retrasos o poca comprensión del conocimiento, dando una adquisición del conocimiento sin una consolidación formal de este.

Por tanto, el objetivo del presente capítulo es realizar un análisis sistemático de la literatura sobre los estudios existentes para estimular la lectura y escritura en niños en edad preescolar. A partir de lo anterior, se realiza la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué estrategias de estimulación se utilizan en el nivel preescolar para beneficiar el proceso lectoescritor?

Para realizar la búsqueda se tomaron en cuenta diversos conceptos clave descritos a continuación, complementándose con algunos otros relacionados al tema y descritos en las estrategias de búsqueda:

1. Adquisición de la lectoescritura

Para Lucena (2012), la lectoescritura es un proceso que consta de dos actividades: escribir y leer; son un conjunto porque ocurren simultáneamente, forman parte del desarrollo del lenguaje oral puesto que se dice que este permite que la adquisición del lenguaje escrito sea más sencilla, aunque no es requisito fundamental. Dentro de la adquisición de la lectoescritura existen procesos mentales automáticos, pero también procesos superiores; puede ser automático porque esta se puede ejecutar sin afectar a otras actividades cognitivas paralelas como comer y escribir al mismo tiempo, pero, a su vez, engloba procesos de orden superior como la atención o el lenguaje en sí mismo.

La lectoescritura no solo es un proceso de códigos y decodificación, sino que implica una interpretación y reconstrucción de significados. Para declarar a alguien competente en la adquisición del proceso se debe contar con las estrategias cognitivas y metacognitivas que se ajustan a las tareas y situaciones presentadas; algunas son: planificación, generación y organización de ideas (Lucena, 2012).

La adquisición de la lectoescritura involucra procesos que se dividen en tres categorías, como señala Lucena (2012):

- Léxico: conocimiento de las palabras: fonología, semántica y ortografía.
- Sintáctico: comprensión y relación de las palabras, estructuras gramaticales. El orden de las palabras, tipo, gramática, categorías y morfología. Cuando se tiene problemas en este procesamiento, se puede leer, pero no comprender.
- Semántico: comprensión de significados de palabras, oraciones y textos, integran la nueva información con los conocimientos previos.

Por tanto, la adquisición de la lectoescritura puede definirse como la habilidad de entender, comunicar y escribir lo que se sabe, esto es lo que inspira a que las personas quieran aprender dichas habilidades (SEP, 2018).

2. Prerrequisito

Los prerrequisitos son las habilidades que se van a adquirir y estimular para, posteriormente, desarrollar otro tipo de contenidos o capacidades (Rugerio y Guevara, 2016). El término es definido como la "circunstancia o condición necesaria previa para algo" para que, posteriormente, se pueda iniciar y desarrollar con éxito y eficacia (Núñez y Santamarina, 2014).

3. Escritura

La escritura forma parte del proceso lectoescritor, siendo esta acción la primera que surge en el desarrollo porque, primero, surge la necesidad de transmitir las ideas y se descubre que las letras dicen algo, como el nombre propio. Kaufman (2010) define a la escritura como una notación gráfica que se comprende por medio de los elementos que la conforman: signos, letras y reglas.

4. Percepción

Toma de conciencia del mundo exterior a través de los cinco sentidos. La detección de colores, formas, estímulos visuales y auditivos la conforman (Ferreira, 2011).

5. Esquema corporal

Es el conocimiento de las partes del cuerpo, los movimientos que se pueden realizar con ellas, las diversas posturas y actitudes o expresiones que se pueden dar a través del uso del cuerpo; esta habilidad resulta fundamental y previa a otras habilidades como la orientación social y temporal (Ferreira, 2011).

6. Lateralidad

Entendida como el control del cuerpo, resulta sumamente necesaria puesto que determina, en gran parte, la ubicación de cómo se debe llevar el proceso de escritura y lectura que, en el idioma español, se hace de izquierda a derecha. Del mismo modo, va íntimamente ligada al proceso de coordinación visual, donde el rastreo ocular desempeña un rol importante en la lectura. En este prerrequisito, además, el niño define qué hemisferio corporal y cerebral utilizará para llevar a cabo diversas actividades, es decir, si será diestro, zurdo o ambidiestro. Asimismo, irá definiendo su postura funcional para realizar diversas acciones (Núñez y Santamarina, 2014).

7. Coordinación visomotora

Es la integración entre los movimientos realizados por el cuerpo y la visión. La motricidad fina incluye ojos, lengua, manos y dedos, además de movimientos controlados y precisos que se realizan con la manipulación de objetos; la destreza manual, habilidades de manipulación, precisión, control de tono muscular son parte de esta; actividades como el rasgado, recortado, poner y quitar pinzas, atornillar y desatornillar, boleado, lijar, amasar, arrugar, enrollar, exprimir, ensartar, abrochar, estirar, colorear, puntear, unir, calcar, remarcar, borrar, pintar, embarrar, rellenar, amarrar, alinear, estrujar, utilizar goteros, doblar, copiar, modelar y pegar pueden ser muy útiles para estimularla (Aguirre et al., 2021; Vázquez, 2020).

8. Lenguaje oral

La adquisición y desarrollo del lenguaje oral se produce en los primeros años de vida, siempre y cuando se reciban los estímulos adecuados para su adquisición, esta forma parte de los prerrequisitos porque se utiliza

mucho más que el escrito, además de que se pretende siempre escribir lo que se comunica de forma oral. Incluye la pronunciación adecuada, vocabulario, el soplo y la respiración, estos últimos fundamentales para la lectura. Este está integrado por dos partes: la habilidad de escuchar e interpretar los mensajes y la habilidad para poder responder y expresar en el mismo tipo de lenguaje. Para su estimulación, existen recomendaciones tales como uso de vocabulario de acuerdo al nivel, pronunciación correcta de las palabras, utilizar descripciones, dialogar con turnos para estimular la comprensión o realizar narraciones (Aguirre et al., 2021; Núñez y Santamarina, 2016).

9. Habilidades y análisis visual

Es la capacidad de ver un todo y lograr dividirlo en partes: *segmentación*, para después poder volver a juntar y reestructurar el todo. Incluyen la discriminación entre semejanzas, diferencias, formas, tamaños, percepción de figura-fondo, simetría y memoria visual. La ausencia de este prerrequisito puede provocar una lectura lenta con inversiones, omisiones o adiciones de letras, sílabas o palabras (Aguirre et al., 2021; Ferreira, 2011).

Método

Tipo de análisis

Revisión sistemática de la literatura. Según Manterola et al. (2011), una revisión sistemática (RS) es un artículo de "síntesis de la evidencia disponible", en el que se realiza una revisión de aspectos cuantitativos y cualitativos de estudios primarios, con el objetivo de resumir la información existente respecto de un tema en particular.

Criterios

- *Inclusión:* estudios empíricos publicados en revistas indexadas, de los últimos de diez años, en idioma inglés y español, que aborden los prerrequisitos de lectura y escritura en niños de tres a seis años de edad, artículos que incluyan habilidades indirectas a las aptitudes prelectoras y de preescritura.
- *Exclusión:* utilización del término *prerrequisito* en otras áreas, como ingeniería.

Fuentes de datos

Google Scholar, Pro Quest, Science Direct, Web of Science.

Estrategias de búsqueda

Buscador booleano con los términos "adquisición de la lectoescritura", "preescolar", "prerrequisito", "escritura", "alfabetización", "funciones ejecutivas", "funciones básicas", "conciencia fonológica", "desarrollo", "lengua escrita", "percepción", "esquema corporal", "lateralidad", "coordinación visomotora", "lenguaje oral", "habilidades y análisis visual", "psicomotricidad", "arte", "prácticas pedagógicas" o "educación artística".

Resultados

- *Selección de estudios:* Se encontraron 55 artículos, de los cuales 16 cumplieron los criterios de inclusión y fueron revisados para añadirlos a la revisión.
- *Extracción de datos:* Se utilizó una sábana metodológica en el programa Excel, donde se incluyeron los siguientes datos: nombre del artículo, autor, año, lugar, tipo de texto y síntesis.

En la tabla 1 se resumen los textos aceptados en la revisión sistemática, detallada por autor, año, título del artículo y plataforma utilizada.

Tabla 1

Textos aceptados para la revisión sistemática

Autor y año	Título del documento	Plataforma
Méndez, C. (2014)	Los métodos multisensoriales para la enseñanza de la lectoescritura bajo el prisma de la teoría emergente	Pro Quest
Sarmiento-Bolaños, M. et al. (2016)	Dificultades en el factor neuropsicológico cenestésico predicen posibles problemas en la adquisición de la escritura	Pro Quest
Astudillo, T. (2017)	Programa de reforzamiento de las funciones básicas para la lectoescritura en los niños de 5 y 6 años de la escuela Monte Sinaí de la parroquia Santa Ana	Google Scholar
Sernaqué, N. (2018)	La psicomotricidad en el proceso de lectoescritura	Google Scholar
Gil, J. (2019)	Lectoescritura como sistema neurocognitivo	Pro Quest
Rodríguez, N. et al. (2019)	La lectura y la escritura, una ventana al universo de los niños	Pro Quest
Villoria, L. (2019)	Propuesta de intervención en los prerrequisitos lectoescritores: diseño de una prueba de observación e intervención	Google Scholar
Aguirre, C. et al. (2021)	Detección de los trastornos de aprendizaje del lenguaje escrito en preescolares de 5 años de edad de una institución pública y privada de los distritos de Jesús María y Chorrillos	Pro Quest
Basto, I. et al. (2021)	Importancia del desarrollo de la motricidad fina en la etapa preescolar para la iniciación en la escritura	Pro Quest
Gonzaga-Betancurth, L. E. (2021)	Iniciación a la lectoescritura basado en el desarrollo las neurofunciones	Google Scholar
Castro, E. (2022)	Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la escritura en estudiante de primaria	Pro Quest
Gabel, R. (2022)	El desarrollo de la oralidad como requisito fundamental para el desarrollo de habilidades para la lectoescritura en niñas de 5 años	Google Scholar
Huguez, M. (2017)	Impacto en el desarrollo de los prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura y escritura en el nivel preescolar del estado de Sonora	Google Scholar
Meléndez, A. (2018)	Acercamiento a los procesos de lectura y escritura con un 2º año de preescolar	Google Scholar
Hernández, I. (2020)	Estrategias lúdicas como acercamiento a la lectoescritura en el 3er grado de nivel preescolar	Google Scholar
Reyes-Molina, D. M. (2020)	El dibujo como medio para desarrollar la escritura en el nivel preescolar	Google Scholar

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se lista la revisión sistemática de la literatura analizada de los precurrentes de lectura y escritura, considerando los estudios internacionales y nacionales, divididos en subtemas según el área relacionada.

Métodos multisensoriales

Méndez (2014) realizó un análisis de los métodos multisensoriales como estrategia para la enseñanza de la lectoescritura en preescolar para crear una teoría emergente. El método multisensorial propuesto consistió en estimular de manera simultánea los sentidos para mejorar el aprendizaje. Los hallazgos demostraron que tanto quienes tienen dificultades en la adquisición de la lectoescritura como los que son estudiantes regulares, responden significativamente al método multisensorial de la enseñanza, proponiendo en la investigación que estos formen parte desde los primeros años educativos.

Psicomotricidad

Sarmiento-Bolaños et al. (2016) realizaron un estudio sobre la evaluación de niños de primaria menor con problemas en la adquisición de la escritura. Los resultados de las evaluaciones mostraron que los niños con dificultades presentaban problemas en las áreas de motricidad y percepción espacial. Basados en el desarrollo cerebral propuesto por Luria en 1950, relacionaron las áreas cerebrales con el sistema de la escritura, concluyendo que el desarrollo es lo que ha limitado a los niños en la adquisición de la escritura.

Por otro lado, Sernaqué (2018) retomó la importancia de los procesos psicomotores, definiendo diversos aspectos que conforman a la psicomotricidad, elaborando un contraste y relación con la lectoescritura, concluyendo que la lectoescritura es un proceso y que el control fino

depende del control de la motricidad gruesa y contribuye a la maduración del sistema neurológico.

Por su parte, Basto et al. (2021) destacaron la importancia del desarrollo de la motricidad fina en la etapa de preescolar para la iniciación a la escritura. Mediante un proceso sistemático de revisión de artículos indexados, se concluyó que en el nivel inicial escolar debe enfatizarse la adquisición de capacidades y aprendizajes a través de actividades motrices, puesto que en el nivel preescolar se asientan todas las bases cognitivas y destrezas básicas que un niño necesita para acrecentarse educativa y socialmente.

Mientras tanto, Huguez et al. (2017), durante el Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en San Luis Potosí, propusieron cómo el desarrollo de los prerrequisitos impacta el aprendizaje de la lectoescritura en preescolar. En específico, el estudio evaluó cómo la educación física impacta en el desarrollo de los alumnos; del mismo modo, la evaluación para medir el impacto está relacionada a las etapas del sistema convencional de escritura. El estudio concluyó que, en efecto, la estimulación de las habilidades motrices impacta en el desarrollo de la lectoescritura.

Funciones básicas

Astudillo (2017) aplicó un test para determinar qué influencias tienen las funciones básicas en el aprendizaje de la lectoescritura, después de realizar el pretest se determinó un programa de reforzamiento de dichas funciones. Las áreas que fueron evaluadas fueron esquema corporal, dominancia lateral, orientación temporoespacial, coordinación dinámica, receptiva auditiva, receptiva visual, asociación auditiva, expresión manual, cierre auditivo, pronunciación, memoria secuencial auditiva, coordinación visual-auditiva-motora, memoria visual, discriminación auditiva, coordinación visomotora, desarrollo manual y atención y fatiga. El programa de estimulación tuvo resultados parciales, puesto que los

estudiantes sí mostraron mejoría, pero la investigación se afectó por ausentismo, falta de motivación o interés de dichos estudiantes.

Conciencia fonológica

La investigación realizada por Gil (2019) propuso un análisis de la lectoescritura y de la conciencia fonológica, así como la neuroanatomía y la influencia de la dislexia en el proceso. Hizo mención de la *lectoescritura interna*, donde se refiere a esta conciencia fonológica y su relación con la ortografía y la fonología. Propuso que conocer este proceso motiva a los docentes a utilizar rimas, adivinanzas y canciones para la estimulación y desarrollo de la lectura.

Prácticas pedagógicas

Del mismo modo, Rodríguez et al. (2019) realizaron un análisis sobre las prácticas docentes que aportan a que los niños de preescolar se apropien de la escritura, dividiéndolos en cuatro campos: cognitivo, socioafectivo, comunicativo y psicomotor. A través de una investigación-acción con la observación, valoración, planificación, ejecución y reflexión respectivos, en cada campo se analizaron los procesos básicos del aprendizaje y nociones básicas espaciales y temporales, las emociones y los hábitos sociales, la conciencia fonológica y la producción de textos y la coordinación, lateralidad y esquema corporal, respectivamente. A modo de reflexión, se determinó la necesidad de identificar los problemas, las limitaciones y las posibilidades de mejorar la práctica docente, proponiendo añadir actividades lúdicas y recreativas que fortalezcan cada campo.

Prerrequisito

Por su parte, Villoria (2019) realizó una propuesta de intervención en los prerrequisitos de la lectoescritura; fundamentó que la actuación y estimulación temprana es crucial para solventar dificultades futuras cuando los alumnos ascienden de grado. Los prerrequisitos que consideró son: motricidad (percepción espacial), cognición (atención, memoria y percepción), lenguaje oral y conciencia fonológica (fonemas, sílabas y rimas).

Otra investigación corrió a cargo de la Pontificia Universidad Católica del Perú, junto a Aguirre et al. (2021); en esta se detectaron a los niños de cinco años de edad que cuentan con indicadores en el proceso del lenguaje escrito que pueden repercutir de forma negativa en el aprendizaje de este, la detección permitió el diseño y la puesta en marcha de acciones preventivas para evitar futuras dificultades. Las áreas estudiadas fueron conciencia fonológica, conocimiento alfabético y memoria verbal (memoria de historias, recuerdo de objetos, letras). Se concluyó que algunos niños requieren especial atención para desarrollar esas capacidades y así prevenir futuros déficits.

Por otro lado, Gabel (2022) se enfocó en detallar qué prerrequisitos se consideran fundamentales para que los alumnos puedan iniciar su proceso de aprendizaje de la lectura y escritura de forma eficaz y fluida. Principalmente, se enfocó en el desarrollo del lenguaje, complementando su fundamentación con lo propuesto por Núñez y Santamarina (2014), explicando cómo la enseñanza de las competencias orales promueve el desarrollo de la lectura y escritura.

Neurofunciones

Gonzaga (2021) presentó un artículo sobre la iniciación a la lectoescritura basado en las neurofunciones, argumentando que, en todo proceso educativo, las neurofunciones no son valoradas como un prerrequisito indispensable y fundamental para el proceso formal de la lectoescritura,

por lo que los estudiantes cuando empiezan a leer y escribir presentan algunas dificultades. Realizó un contraste entre varios autores sobre las diversas habilidades que puede tener un niño de cinco a seis años de edad, además de evaluar a un grupo control. Concluyó que las 17 áreas de neurofunciones deben ser desarrolladas de manera conjunta para prevenir riesgos, retrasos y dificultades dentro del desarrollo educativo, puesto que la falta de desarrollo deja de garantizar la calidad educativa.

Adquisición de la lectoescritura

Por otro lado, Castro (2022) estudió las dificultades que tienen los estudiantes de primaria en la adquisición de la escritura y su relación con las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes. Para obtener la información, se realizaron entrevistas a los docentes y observación directa a los estudiantes y sus trabajos, realizando un análisis basado en los niveles de conceptualización de la lectoescritura de Ferreiro y Teberosky (1979). En los resultados del estudio, se concluyó que es necesario que se fomente más el desarrollo motor para facilitar el trazo, y que, aunque los docentes lo saben, pocas veces lo incluyen en sus sesiones.

Estimulación

Meléndez (2018), junto a la Escuela Normal de San Luis Potosí, México, presentó un informe de prácticas donde mostró el trabajo de intervención realizado en un preescolar con el objetivo de indagar por qué los niños de preescolar no mostraban interés por los textos. Se descubrió que la falta de interés era por la falta de uso del lenguaje, así como la poca estimulación en casa y los pocos ambientes alfabetizadores con los contaban los pequeños. De este modo, la investigadora propuso un plan de acción con actividades basadas en el programa de la SEP para desarrollar las

competencias ahí propuestas, así como la introducción y estimulación de adquisición de lenguaje oral a través de vocabulario y relato de historias.

Estrategias lúdicas

En el estado de México, Hernández (2020) propuso la implementación de diversas estrategias lúdicas para el acercamiento a la lectoescritura en preescolar con el objetivo de desarrollar habilidades que favorezcan dicho proceso. Se concluyó que los niños aprenden de forma natural a través de juegos y es más fácil que se apropien de la lectoescritura mediante diversas experiencias sociales. Además, propuso juegos de motricidad fina, lateralidad, sensoriales, creativos, de narración, de dictado y de ortografía.

Por otro lado, Reyes-Molina (2020) presentó una investigación acerca de cómo el dibujo puede ser un medio para desarrollar la escritura en preescolar, y es que el dibujo es el primer escalón para comenzar con el proceso lectoescritor. En el documento mencionó la teoría del dibujo, con las diversas etapas, como: el realismo fortuito, frustrado, intelectual y visual. Consideró que los niños se expresan a través de los dibujos y lo realizan con gusto puesto que es parte de su lenguaje. Además, resaltó la importancia y presentó una defensa a favor del preescolar, puesto que, socialmente, se piensa que este nivel escolar es solo para jugar y que en los otros niveles es cuando comienza la "verdadera educación", sin embargo, se olvida que el preescolar es el medio de iniciación de cualquier conocimiento.

Conclusiones

Con base al análisis sistemático de la literatura, se concluye lo siguiente:

- Las habilidades previas a otros procesos resultan importantes, relevantes y necesarias. En algunas ocasiones se dice que el preescolar es una guardería o un lugar para jugar, porque la población no da la

importancia al curso del grado, puesto que se cree que la educación formalizada comienza en la primaria, o bien, el objetivo del grado se tergiversa y se espera que "si ya va a la escuela, debe aprender a escribir", sin tomar en cuenta el desarrollo y el objetivo del preescolar, que no es más que recibir estimulación, como lo demuestra la revisión sistemática realizada.

- Diversos autores comparten la idea de que los prerrequisitos para la lectoescritura se conforman por diversas habilidades, y que una estimulación multisensorial permite contar con un desarrollo en las diversas áreas que se involucran en el proceso formalizado de la lectoescritura, puesto que se valida la función de cada órgano y aptitud, sin menospreciar alguna.
- Resulta interesante cómo se comparte la idea de que la motricidad fina es de las habilidades más importantes para escribir, cuando en realidad es necesaria para tener una buena caligrafía pero no para el proceso de conceptualización de la escritura, es decir, se podrá aprender a escribir con una letra clara y maravillosa pero con faltas de ortografía, puntuación, redacción e ideas poco claras, porque estas habilidades pertenecen a procesos cognitivos y multisensoriales más complejos que la motricidad fina, que resulta ser el control motor consciente de lengua y manos, por lo que la revisión contribuye a la idea de que existen otras áreas igual de importantes y que guardan grandes beneficios.
- Invita a recordar que la lectoescritura es un proceso que tiene etapas importantes y concientiza sobre la gravedad de dar por hecho algunas, o no darles la atención que se requiere. Desde este punto de vista, no solo habría que estimular en el preescolar; incluso, los adultos pueden continuar fortaleciendo los prerrequisitos, aunque ya "sepan" leer y escribir, puesto que hay adultos que aún dudan hacia dónde girar cuando les señalan la derecha o la izquierda, tienen dislalias que no les fueron atendidas o letras ilegibles que resultan poco funcionales.

- La revisión sistemática de este capítulo propone investigar más sobre la estimulación en preescolar e inspira a proponer un programa de estimulación que contribuya al desarrollo de los prerrequisitos en los niños de preescolar, y, de esta manera, colaborar con la idea de que la estimulación favorece la habilidad de poder desarrollar diversas aptitudes más complejas y con mayor facilidad.

Referencias

Aguirre, C., Rojas, C., y Cervantes, E. (2021). *Detección de los trastornos de aprendizaje del lenguaje escrito en preescolares de 5 años de edad de una institución pública y privada de los distritos de Jesús María y Chorrillos*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Repositorio de Tesis PUCP. http://hdl.handle.net/20.500.12404/19643

Astudillo, T. M. (2017). *Programa de reforzamiento de las funciones básicas para la lectoescritura en los niños de 5 y 6 años de la escuela Monte Sinaí de la parroquia Santa Ana*. (Tesis de licenciatura, Universidad del Azuay). Repositorio Institucional Universidad del Azuay. http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/7017

Basto, I., Barrón, J., y Garro-Aburto, L. (2021). Importancia del desarrollo de la motricidad fina en la etapa preescolar para la iniciación en la escritura. *Religación*, *6*(30). https://doi.org/10.46652/rgn.v6i30.834. ISSN 2477-9083.

Castro Zapata, E. I. (2022). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la escritura en estudiantes de primaria. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *27*(2), 547-564. http://doi.org/10.17533.udea.ikala.v27n2a15

Ferreira, P. (2011). Prerrequisitos para la adquisición de la lectura y la escritura. *Blog Mi Profe de PT*. (Febrero 25). https://miprofedept.blogspot.com/2011/02/requisitos-previos-para-el-acceso-la.html

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

Gabel, R. L. (2022). *El desarrollo de la oralidad como requisito fundamental para el desarrollo de habilidades para la lectoescritura en niñas de 5 años*. (Tesis de licenciatura, Escuela de Educación Superior Pedagógica Privada ITS, Innova Teaching School). Repositorio ITS. https://hdl.handle.net/20.500.14360/29

Gil, J. (2019). Lectoescritura como sistema neurocognitivo. *Educación y Educadores, 22*(3). 422-447. https://doi.org/10.5294/ edu.2019.22.3.5

Gonzaga-Betancurth, L. E. (2021). Iniciación a la lectoescritura basado en el desarrollo de las neurofunciones. *Revista Conrado, 17*(78), 322-330.

Hernández, I. L. (2020). *Estrategias lúdicas como acercamiento a la lectoescritura en el 3er grado de nivel preescolar*. (Tesis de licenciatura, Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl). Acervo Digital Educativo. https://acervodigitaleducativo.mx/handle/acervodigitaledu/31328

Huguez, M., Valenzuela, V., y González, E. E. (2017). Impacto en el desarrollo de los prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura y escritura en el nivel preescolar del estado de Sonora. *Memoria Electrónica XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Población de 6 a 14 años por entidad federativa según aptitud de leer y escribir, 2020. *INEGI. Censo de Población y Vivienda 2020.* (inegi.org.mx).

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Población de 15 años y más por entidad federativa según condición de alfabetismo, 2020. *INEGI. Censo de Población y Vivienda 2020.* (inegi.org.mx).

Kaufman, A. (2010). *Leer y escribir: El día a día en las aulas*. Aique Grupo Editor.

Lucena, F. (2012). El lenguaje escrito. Aspectos generales. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (21) 1-9. https://www.feandalucia.ccoo.es/plantillai.aspx?p=10&d=22

Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E., y Claros, N. (2013). Revisiones sistemáticas de la literatura. Qué se debe saber acerca de ellas. *Cirugía Española*, *91*(3), 149-155. https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2011.07.009

Meléndez, I. A. (2018). *Acercamiento a los procesos de lectura y escritura con un 2º año de preescolar*. (Tesis de licenciatura, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí). Repositorio BECENESLP. https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/53

Méndez, C. M. (2014). *Los métodos multisensoriales para la enseñanza de la lectoescritura bajo el prisma de la teoría emergente.* (Tesis de doctorado, Universidad del Turabo). ProQuest Dissertations & Theses. http://wdg.biblio.udg.mx:2048/login?url=https://www.proquest.com/dissertations-theses/los-métodos-multisensoriales-para-la-ensenañza-de/docview/1699340142/se-2

Muñoz, M. (2017). Evolución de los procesos de alfabetización en México: De silabarios a prácticas sociales de lenguaje. *Trayectorias Humanas Trascontinentales, TraHs*, (2). https://doi.org/10.25965/trahs.476

Núñez, M. P., y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: Conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, (18), 72-92. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4888939.pdf

Núñez, M. P. y Santamarina, M. (2016). Una propuesta de mejora de la dislexia a través del procesador de textos: "Adapro". *Revista Educativa Hekademos, 19*, 20-25.

Reyes-Molina, D. M. (2020). *El dibujo como medio para desarrollar la escritura en el nivel preescolar*. Acervo Digital Educativo. https://ade.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/43119

Rodríguez, N., Castellanos, A., y Silva, A. (2019). La lectura y la escritura, una ventana al universo de los niños. *Zona Próxima*, *30*, 63-81. https://doi.org/10.14482/zp.30.372.4

Rugerio, J., y Guevara, Y. (2016). Prácticas alfabetizadoras de madres y profesoras: Sus efectos sobre habilidades de niños preescolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *21*(68), 191-220. https://www.redalyc.org/journal/140/14043472009/html/

Sandó, J. M., Rodríguez, M. C., y Benítez, A. (2017). Competencias informacionales en la formación de ingenieros informáticos en Cuba. Apuntes para una concepción teórico-metodológica. *Educación y Sociedad*, 105-119. https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/804/pdf_84

Sarmiento-Bolaños, M. J., Rojas, I. A., Moreno, M. J., y Gómez, A. (2016). Dificultades en el factor neuropsicológico cenestésico predicen posibles problemas en la adquisición de la escritura. *Universitas Psychologica*, *15*(spe5), 1-15. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-5.dfnc

Secretaría de Educación Pública (1982). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. https://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/PROPUESTAPARAELAPRENDIZAJEDELALENGUAESCRITA.pdf

Secretaría de Educación Pública (2018). *Adquisición y fortalecimiento de la lectura y la escritura en la educación básica comunitaria*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/411240/Adquisicio_n_y_fortalecimiento_de_la_lectura_y_escritura.pdf

Secretaría de Educación Pública (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Secretaría de Educación Pública (2022). *Libro de la Educadora. Educación Preescolar.* https://drive.google.com/file/d/1HYkxGauBiJ2ZdH_bz3RrRxh397NL5CmN/view

Sernaqué, N. A. (2018). *La psicomotricidad en el proceso de lectoescritura*. (Tesis de especialidad, Universidad Nacional de Tumbes). Repositorio UNTUMBES. http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/UNITUMBES/478

Vázquez, M. (2020, febrero, 17). Comunicación personal. [Entrevista]. Escuela Normal Superior de Especialidades de Jalisco.

Villoria, L. (2019). *Propuesta de intervención en los prerrequisitos lectoescritores: Diseño de una prueba de observación e intervención*. (Tesis de licenciatura, Universidad de Valladolid). Repositorio UVADOC. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39379

MODELOS Y METODOLOGÍAS EN EDUCACIÓN

3 Cocreación de modelos de mediación socioeducativa en el marco inclusivo de las Ciudades Educadoras

David López Lara[1]
Rosa Margarita López Aguilar[2]

Resumen

A escala mundial, coexistimos en un sistema socioeconómico cada vez más globalizado, fragmentado, polarizado, hiperconectado y urbanizado, con un México atravesado por una profunda problemática socioeducativa de gestión de conflictos y violencia. Para el paradigma de la participación infantil auténtica, en el marco de la educación comunitaria y las ciudades educadoras, resulta de primordial importancia el agenciamiento de las infancias invisibilizadas y los centros socioeducativos segregados, comprometidos con una educación ciudadana crítica capaz de construir colaborativa y democráticamente sociedades más justas, activas y sensibles ante la paz y los derechos humanos. En el caso particular de la presente intervención, se ha buscado colaborar en un proyecto con el personal y la población de un centro de acogimiento residencial para niños y jóvenes en situación vulnerable, históricamente tratadas como instituciones de protección y operantes con objetivos de reintegración social pese a la alarmante carencia de modelos contextualizados de atención

1 Psicólogo, maestrante en Psicología Educativa – Universidad de Guadalajara (México).
2 Profesora investigadora titular de tiempo completo – Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0307-9669

socioeducativa. A través del método de "cocreación" utilizado se destaca el impacto de articular los significados que los actores educativos dan a sus buenas prácticas con los significados de los niños, otros colegas y la teoría, para promover la mejora continua desde una perspectiva colaborativa de construcción de sentido.

Palabras clave: Investigación Acción Participativa, Educación para la Paz, Educación Comunitaria, Centros de Acogimiento Residencial, Infancias Desfavorecidas.

Co-creating socio-educational mediation models within the inclusive framework of Educating Cities

Abstract

At a global level, we coexist in an increasingly globalized, fragmented, polarized, hyperconnected and urbanized socioeconomic system, with specific cases of countries such as Mexico crossed by a deep socio-educational problem of conflict and violence management. For the paradigm of authentic child participation, within the framework of community education and educating cities, the empowerment of childhoods and segregated socio-educational centers is of top relevance, committed to a critical citizenship education capable of collaboratively and democratically building societies significantly more active and sensitive to peace, justice, and human rights. In the case of this intervention, we have sought to collaborate in a project with the staff and population of a residential care center for socially disadvantaged children and youth, historically treated as child protection institutions and operative in the framework of social re-integration objectives despite the worrisome lack of contextualized socioeducative models. Through the "co-building" method used, it highlights the impact of articulating the meanings that educational actors give to their good practices with those of children, other colleagues and theory, to promote continuous improvement from a collaborative sense-making perspective.

Keywords: Participatory Action Research, Peace Education, Community Education, Residential Child Care, Socially Disadvantaged Children.

Introducción

El capítulo aborda la co-creación de modelos de mediación socioeducativa en el marco de las ciudades educadoras, con un enfoque especial en la infancia vulnerada en instituciones de acogimiento. En el contexto de un mundo cada vez más globalizado y urbanizado, el texto reflexiona sobre la necesidad de transformar estos espacios educativos, históricamente asociados al asistencialismo, hacia entornos participativos y democráticos que promuevan la paz y los derechos humanos. A través de una metodología de investigación-acción participativa, se busca visibilizar las voces de los niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad, así como del personal que trabaja en estas instituciones, para fomentar la convivencia pacífica y la reparación del daño en lugar de enfoques punitivos. La propuesta de intervención se enfoca en la creación colaborativa de modelos educativos que trasciendan el control disciplinario, fomentando la participación activa de todos los actores implicados para una transformación más justa y equitativa.

Infancia invisibilizada

Pensar, delimitar y diseñar conocimiento alrededor de las problemáticas que atañen a las infancias (y más aún, a las infancias y a la educación) resulta un objetivo imposible de cumplir si, como explica Calle (2017), ignoramos su carácter ontológico "múltiple y diverso de sujetos del presente" (p. 331), donde sucumbimos inevitablemente a un proceso de "invisibilización" de cuerpos al formular sin cuidado políticas prospectivas de protección, cautela y formación. Lo anterior, justificado desde distintas aristas, desde las cuales la sociología de la educación podría abonar gran

reflexión a la psicología, siendo la más relevante para el presente texto la estructura sociohistóricamente construida de los imaginarios de infancia como proyectos de adulto (Giroux, 2001). Desde esta perspectiva, las ciencias de la educación (como la psicología y la pedagogía) aparecen en la época moderna para instrumentalizar a las escuelas como "instituciones maternas" (Corea y Lewkowicz, 2004), invocadas para completar (o desposeer) a las infancias de su carácter de animales gobernados por *pathos* (pasiones), tendientes por naturaleza al vicio, el ocio y la vagancia por su "ignorancia innata" (Rengifo et al., 2016, p. 346).

Desde el fin de la modernidad, por supuesto, se han dado importantes desarrollos, comenzando con la consolidación de los derechos de la niñez por parte de la UNICEF en 1956 (aunque hasta 1989 los hizo "oficiales", con el firmado internacional de la Convención de los Derechos de la Niñez), así como de la popularización en educación del concepto de "competencia" del constructivismo, que desde su concepción ha focalizado el rol activo de las niñeces y juventudes en la construcción de su propio aprendizaje (Chica y Rosero, 2012).

Sin embargo, en el siglo XXI, la pandemia de COVID-19 se presentó como un importante embate histórico desestabilizador de privatización y violencia intrafamiliar sin precedentes, donde tres de cada cuatro niñeces reconocen haber sido violentadas en América Latina (Quintero, 2021), desenmascarando de paso a las escuelas como espacios que definitivamente no están estructuralmente diseñadas para atender las necesidades protectoras y formativas de todas las infancias[3] (Magistris, 2022). Aunque la pandemia terminó oficialmente hace tiempo, lo anterior nos continúa forzando a descentralizar nuestras concepciones de educación

3 Gabriela Magistris (2022) denomina a la pandemia como "el paraíso adultocentrista" (p. 122), donde se hicieron visibles tres cosas, por lo menos en Latinoamérica, adicionales a la violencia intrafamiliar: a) El mito de la infancia feliz y como objeto de cuidado, pues durante la pandemia diversas niñas, niños y adolescentes tuvieron que trabajar para aportar económicamente a la familia, con niñas que además tuvieron que cuidar a sus hermanos y encargarse de las labores domésticas; b) La escuela como el espacio en el que deambulan las infancias, cuando esto es así principalmente en entornos urbanocéntricos no marginales; y c) La escuela como el espacio "para" las infancias, pues durante los debates sobre el retorno a la presencialidad, raramente se les consultó sobre su opinión.

y escuela como espacios protectores, para invitarnos a voltear a ver a los espacios socioeducativos de México y Latinoamérica, sobre todo aquellos que, durante la emergencia sanitaria y en un enorme esfuerzo de contención, nunca pararon (Rozengardt, 2020; CEDHJ, 2020).

Infancia vulnerada y acogida

Aunque los orígenes de la institucionalización infantil por motivos de protección tiene sus raíces en intervenciones y prácticas ejercidas por el cristianismo a finales de la Edad Media, el concepto "niño institucionalizado" se configuró híbridamente por su carácter de práctica jurídica sustentada en las psicologías disponibles en el segundo tercio del siglo XX; de corte psicoanalítico la mayoría, en un intento de abordar los impactos en el desarrollo de crecer lejos del núcleo familiar (De la Iglesia y Di Ioro, 2006). Por su parte, tras la Convención de los Derechos de la Niñez (CDN) de 1989, UNICEF popularizó conceptos como "menor en riesgo social" (Vergara, 2009) e "infancia desfavorecida"[4] (UNESCO, s/f). Infancia en situación de vulnerabilidad, protección o acogida son otros conceptos comunes (Morondo, 2016; Moraña et al., 2022), y hacen referencia, según Manríquez (2022), a los menores de edad que por circunstancias de índole diversa quedan a cargo de la protección del Estado. Tales circunstancias pueden llegar a ser: rechazo familiar, orfandad, situación de calle, pobreza, migración, víctimas de desastre natural; con tutores deshabilitados legalmente de la custodia, ya sea por atentar gravemente contra su integridad física, sexual o psicológica, estar privados de su libertad, hospitalizados o con padecimientos (físicos o mentales) que impidan el cuidado de estos.

En México, específicamente, surge a partir del siglo XVIII un asistencialismo gestionado por la Iglesia católica, basado en principios morales de caridad y beneficencia, que absorbe la administración de estos espa-

4 El Tesauro de la unesco (s/f, fecha de consulta: 20 de noviembre de 2023) reconoce los conceptos de socially disadventaged children (infancia desfavorecida), con variantes, como la de abandoned children (niños abandonados), street children (niños de la calle) y orphans (huérfanos).

cios como su responsabilidad, con la confianza del Estado para operar con libertad y autonomía (Calvo, 2015). Desde entonces, la mayoría de las instituciones comunitarias operantes a partir de la "pedagogía del encierro" en Latinoamérica (Gaete Vergara, 2018) han sido de diferente índole, paralelas e incluso predecesoras a toda modalidad de alojamiento por protección: desde centros de formación religiosa voluntaria, como monasterios, conventos, seminarios y escuelas rurales con modalidad de internado, hasta cárceles y otros centros de reintegración social juvenil, como los centros de rehabilitación o los hospitales psiquiátricos.

Es a partir de los ochenta, no obstante, cuando surgen y se multiplican de manera exponencial organizaciones privadas o no gubernamentales comprometidas con la protección de infancias vulneradas, abandonadas, huérfanas o de la calle, a partir de que México dio apertura a grupos filantrópicos desde los principios de la participación ciudadana para la gobernanza, frente a un claro desabasto de los sistemas de protección por cubrir todas las necesidades (Atilano-Magdaleno, 2012). Las prácticas de este tipo de instituciones no serían cuestionadas hasta que el aumento de denuncias por negligencia de cuidados hiciera a la Cámara de Diputados regularlas en la actual Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA, 2015), con apoyo estadístico del Censo de Centros de Alojamiento y Asistencia Social (CAAS) (INEGI, 2015) y un informe minucioso por parte de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2019).

Entre los problemas detectados generadores de violencia y faltas a los derechos humanos de las niñas, niños y jóvenes internados destaca la falta de personal por número de niños, la falta de capacitación homologada, educativa, y pobres derechos laborales para los cuidadores o educadores, causantes de constante rotación por desgaste emocional, con consecuencias en la calidad de sus intervenciones y en la disrupción de los vínculos construidos (Serrano y Frías, 2017). Al egresar sin seguimiento están continuamente expuestos a ser víctimas de delitos tales como maltrato, omisión de cuidados, violencia, abuso, adicciones, explotación sexual,

integración a células del crimen organizado,[5] afectando así su integridad física, emocional y psicológica, disminuyendo su calidad de vida y dando pie a patrones de conducta violenta por lealtad intergeneracional (Palummo, 2013; RELAF, 2016).

Dado todo lo anterior, no cabía duda de que el modelo asistencial clásico resultaba obsoleto, pero tampoco abundaban las propuestas o alternativas, al menos no registradas en bibliografía científica, ni procesos de desinstitucionalización o cierre de centros masivos (Ibarra y Romero, 2017). Pese a sus cuantiosos detractores, más inclinados al fortalecimiento del modelo familiar tradicional, e incapaces, por otra parte, de comprender que invocando el familismo ingenuo nutren la paradoja (Vergara, 2009, p. 32), la ausencia de lo anterior pareciera reflejar una incapacidad del Estado neoliberal por tener control tanto de las causas estructurales como de los sujetos concretos mismos en su ideal de mantener imaginarios de ciudad limpia y ordenada (Funes, 1999; Mendoza Pérez, 2014).

Institución total, dispositivo disciplinar de control y resistencias

Desde la sociología, Goffman (1961) y Foucault (1975, 1990) teorizaron extensamente sobre los internados de sujetos en situación de vulnerabilidad, bajo el nombre de instituciones totales: dispositivos asistenciales que son a la vez alojamientos residenciales comunitarios y organizaciones en el sentido más formal, donde los usuarios conviven con cuidadores, contratados para realizar dicha labor. Según la visión crítica de los anteriores autores, de este tipo de dispositivos disciplinares[6] se suele producir una

5 Argüelles y Ramírez (2019) llaman a evitar criminalizar a las infancias a través de casuísticas como la vulneración, victimización, pobreza o marginación, pese a existir evidencia de correlación, sino a considerarlo un problema complejo, donde entran en juego variables como la cultura mediática (música, redes sociales, influencers, etcétera), la cual enaltece, glorifica, naturaliza e idealiza el machismo y la narcocultura, a través del lujo, la ostentación, el poder, el estatus y la obtención de dinero fácil, en un país meritocrático que ha vaciado de sentido a la educación formal como mediadora para la vida digna a través del ideal de la movilidad social.

6 Sobre los dispositivos disciplinares, específicamente, Foucault se refería a instituciones históricamente situadas que producen tecnologías para la disciplina y el control pero que disponen o necesitan de un determinado orden de saberes y prácticas para dar sentido (legitimar como verdadero, útil y necesario) a su funcionamiento (Vega, 2017).

muy específica dinámica de poder en prácticas disciplinares, justificadas en el mantenimiento del orden, pero generalmente traducidas en el control del cuerpo, donde importan únicamente conductas visibles, dando como resultado la producción de burbujas de realidad a través de un entramado simbólico de discursos y reglamentos prescriptivos, entrelazadas a su vez con narrativas familistas, adultocéntricas[7] y de beneficencia (González y Ríos, 2020).

Es así, pues, como el objetivo de estas instituciones se termina convirtiendo, lejos de sus intenciones originales de reintegración, en evitar agenciamientos en los niños y jóvenes que promuevan la rebeldía, la desobediencia, el desorden o las fugas, sin un verdadero trabajo socioeducativo de fondo, causante de una adaptación polarizada, a las cuales Mendoza Pérez (2014) cataloga de la siguiente manera: usuarios excesivamente silenciosos o dependientes de la rutina, por un lado; delatores frente a las autoridades de toda conducta rebelde ajena, por el otro; con usuarios responsables en medio, paradójicamente, quienes prefieren ver por sus oportunidades más allá de las deficiencias, volviéndose tendientes a ser promovidos como "orgullos" o "logros" por las instituciones, justificando así la imagen de su labor ante la sociedad en este círculo vicioso (p. 26).

Sin embargo, y para concluir ante lo anteriormente expuesto, según la revisión sistemática a la bibliografía del problema hecha tanto por Ibarra y Romero (2017) en México como por Moretti y Torrecilla (2019) en Argentina, se hace constante énfasis en la falta de bibliografía sobre métodos e intervenciones psicosociales o socioeducativas efectivas para el desarrollo de las buenas prácticas del personal de estos espacios, promotoras de cambios relacionales en pro del desarrollo de las niñas, niños y adolescentes, donde su voz y su opinión valga para resignificar las nociones operantes tanto de infancia institucionalizada como del porvenir formativo de estos espacios.

---

7 El adultocentrismo es definido por Vásquez (2013) como prácticas "heterárquicas" (coloniales) de poder que buscan justificar y normalizar, a través de un complejo entramado de relaciones y discursos violentos, el dominio sobre el cuerpo de las infancias y juventudes (p. 226).

Las ciudades educadoras

Frente a lo anterior, el paradigma sociocrítico se ha presentado como un nexo conector de gran relevancia en marcos internacionales a partir de que la Declaración de Incheon sobre el desarrollo sustentable a escala mundial (ONU, 2016) oficializara en su discurso un vocabulario progresista con palabras como "transformación", "ciudadanía global", "lucha por la justicia social", "inclusión a la diversidad", entre otros (Mesa, 2020), actualizando tras la pandemia los pilares de la educación de Delors de 1996 con el informe *Reimaginemos juntos nuestros futuros* (UNESCO, 2021), priorizando en él aún más la importancia del aprendizaje socioemocional y comunitario, invitando para a ello a trabajar colaborativamente en pro de la visibilidad de todos los "actores educativos" involucrados por una transformadora "década de la acción" en favor de las infancias en situación de calle (UNICEF, 2020).

Este concepto de "actor" o "agente educativo" resulta de particular relevancia pues descentraliza el imaginario de los conceptos de "escuela" o "docente" como los espacios y las profesiones históricamente responsables para ejecutar o tomar decisiones concernientes a las problemáticas formativas. Lo anterior, en orden de no solo cumplir el ODS 4 por una "educación de calidad", sino también el 10 ("reducir inequidades") y el 16 ("paz duradera e instituciones sólidas"). En dicho marco, la familia sería el primer núcleo actor articulador que vendría a la mente en la mayoría de los casos, aunque no el único, pues, como puntualiza el Informe *Carta de Ciudades Educadoras* (AICE, 2020), en orden de cumplir los objetivos, se "desarrollarán propuestas de formación para profesionales y aquellas personas que en la ciudad cumplen, *a menudo sin ser conscientes de ello*,[8] funciones educativas [cursivas añadidas]" (p. 16).

8 Según la investigación de Serrano y Frías (2017), los educadores sociales encuestados admiten no sentir su labor como propiamente educativa, a pesar de reconocer el impacto educativo de esta, prefiriendo definirla como labor de "cuidado" (y, por tanto, prefiriendo ser llamados "cuidadores"), optando por considerar más importantes capacitaciones para temas relacionados con la salud de los internados (p. 204).

Desde aquí, resulta imposible citar el anterior informe sin mencionar a la educación comunitaria, la cual goza en la actualidad de dos importantes marcos urbanos de referencia en la práctica, como las comunidades de aprendizaje (que han resultado de gran beneficio articulador para aumentar indicadores de desempeño académico en la educación formal) y las anteriormente mencionadas ciudades educadoras (Essomba, 2022). Ha sido con esta última que se ha contribuido ampliamente a la superación del "escolarismo", con objetivos para la visibilización de las buenas prácticas de centros de asistencia o comunidades socioeducativas no formales y segregadas de lo que Essomba denomina el "discurso educativo hegemónico" (p. 723); discurso que ostentan particularmente las ciudades, por tratarse de ambientes poblacionales altamente individualistas, fragmentados, hiperconectados y polarizados, atravesados por fenómenos psicosociales crecientes de soledad, hostilidad y violencia (Bauman, 2017; Essomba, 2023).

En conclusión, el objetivo altamente pertinente en nuestros días aboga por convertir instituciones que trabajan con sujetos marginados, ejerciendo labores educativas invisibilizadas (como los centros comunitarios de día o de alojamiento que así lo deseen), en grupos socioeducativos capaces de superar el asistencialismo clásico, emitiendo opinión y voz en la construcción de democracia, en temas que les competen, y en las que son expertos por la realidad con la que trabajan todos los días, en pro de la concientización por el respeto a los derechos de la niñez.

Instituciones democráticas y disciplina con dignidad

Entre los antecedentes de dichas intervenciones se encuentra la premiada investigación de Cárdenas Boudey (2009) sobre los niños de la calle en México, donde se plantea cómo tanto las tendencias a la violencia y al aislamiento de las infancias vulneradas surgen como reacción de resistencia a que sus identidades sean borradas, y sus habilidades para la sobrevivencia desmerecidas, frente a un bombardeo de la sociedad por reintegrarlos a la normalidad o a los contornos del imaginario de infancia ante los que

la sociedad está acostumbrada. Dentro de esta perspectiva, se ha hablado del "familismo indiscriminado" (Vergara, 2009, p. 32) como metáforas, discursos y prácticas con las que se pretende encauzar el desarrollo de las infancias y juventudes institucionalizadas, dentro de una lógica patriarcal o paternalista, sustituta, psicoanalítica y de beneficencia (Hernández et al., 2020), invisibilizando así las trayectorias de autonomía y competencias para la vida independiente de las que disponen dentro de su marco de derechos para el empoderamiento (Calle, 2017), la disidencia (Magistris, 2022), o la construcción de sentidos comunitarios híbridos, entre la familia y la amistad, la escuela y el espacio doméstico (Ligorria, 2020; Roitman, 2020).

A partir de lo anterior, se pretende continuar con los esfuerzos iniciados desde 2009 por el Instituto de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), quienes, altamente conscientes de este problema en México, y específicamente en el estado de Jalisco (González, 2014), han implementado, desde entonces, diversas intervenciones psicosociales de educación comunitaria desde su asignatura PAP (Proyectos de Aplicación Profesional), principalmente a través de la creación colaborativa de modelos de mediación socioeducativa en albergues infantiles, centrados en reglamentos democráticamente construidos y reparación lógica de daños como contrapuesta al castigo; desde el reconocimiento, validación y resignificación de los aprendizajes resilientes que adquirieron en otros contextos, promoviendo así la sana convivencia, el empoderamiento y sentidos de pertenencia (Curwin y Mendler, 2003; Ibarra Arreola, 2012).

Fundamento teórico

Modelo de consulta psicoeducativa e interdisciplina

Dentro de todo lo anteriormente expuesto, los esfuerzos por visibilizar infancias serían un "problema complejo", entendiendo lo anterior, siguiendo a Becerra (2014), como problemas de los que no es posible

obtener visiones holísticas a través de las cuales analizar la realidad de manera "pura" o demasiado general desde una sola disciplina; por el contrario, se asume que el acto de definir la realidad en sí como "problema" es un trabajo de recorte o abstracción sobre la realidad misma que debe guiar hacia una construcción de soluciones inter y transdisciplinarias, en las que se visibilice una posición de reflexividad político-valorativa común (p. 38).

Es por lo anterior como se pretendió abonar desde paradigmas críticos de la psicología educativa a una comprensión de la desinstitucionalización como un proceso que empieza desde dentro: con un fortalecimiento comunitario de espacios para la transformación de estos en centros socioeducativos. En este caso en particular, con un modelo de mediación de conflictos para la convivencia pacífica y participativa, que tenga sentido para quienes lo continuarán a partir de la naturaleza colaborativa de su construcción; recuperando para ello en el proceso de acompañamiento las experiencias y voces de niños, jóvenes y formadores que por ellas transitan. Dentro de la teoría de la orientación psicoeducativa, el presente proyecto estaría justificado desde el marco lógico del "modelo de consulta" (Álvarez y Bisquerra, 2012), donde el investigador se amolda a las necesidades de los participantes, pues este es motivado por una demanda o negociación institucional,[9] para colaborar en la creación de modelos, programas o estrategias de trabajo psico y socioeducativos internos.

9 Como información contextual, el director del albergue intervenido y el maestrante colaboraron previamente, como formadores, en un albergue infantil de estancia voluntaria. En dicha institución se estableció una buena amistad y un sentido por el trabajo colaborativo. Sumado a la similitud de ideas, posturas teórico-políticas, experiencias socioeducativas compartidas y conversaciones acerca de cómo podrían mejorar o transformarse estas instituciones, lo anterior dio como resultado un proceso de comunicación fluida y horizontal al momento de ser invitado a orientar, que formó bastante rápido el planteamiento del presente proyecto desde el de una "construcción colaborativa".

Convivencia y participación

En cuanto a la convivencia, Jacques Delors (1996) la catalogó a finales del siglo pasado como uno de los cuatro pilares de la educación del siglo XXI ("aprender a vivir juntos") y la definió como la habilidad para "[…] desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia (realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos) respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz" (p. 34).

Por otra parte, según Roger Hart (1993), la participación es "el derecho fundamental de la ciudadanía", y la define como: "[…] el proceso en el que se comparten decisiones que afectan la propia vida y la vida de la comunidad en la que uno habita. Es el medio por el cual se construye la democracia, y es un patrón que debe servir para las democracias" (p. 5). Hart realiza diversas críticas al edadismo que ha excluido al sujeto educativo por excelencia, las niñeces y juventudes, del proceso mismo, así como a la decoración o manipulación discreta para "solucionar" el problema, que él llama participación infantil simbólica. Dentro de sus propuestas de la escalera de la participación infantil, la empleada en el presente proyecto sería la participación infantil colaborativa, donde "proyectos son iniciados por adultos, pero la toma de decisiones se toma junto con ellos" (p. 15), haciendo evolucionar el proyecto en el proceso.

Paradigma sociocrítico: psicología y educación comunitaria

No obstante, tal como plantea Valencia (2018), convivencia y participación, conflicto y poder, paz y democracia, son dos caras de una misma moneda, procesos que difícilmente pueden trabajarse de manera individual, y que se retroalimentan o promueven mutuamente a través de un nexo común: "la capacidad de significar y dar sentido" (p. 130). Dentro de este orden, las niñeces surgen como sujetos en un orden de significados impuestos culturalmente por adultos, quienes definen la correcta integración a la sociedad (o ciudadanía) de estas y estos a través de hitos

en su desarrollo que les permitan replicar, repetir o reproducir dichas representaciones de la manera más fiel (Sáez y Gutiérrez, 2020).

Dentro de esta línea, Morrow y Torres (2002) identifican que la anterior es la principal aportación de los autores de la pedagogía crítica, quienes, siguiendo a Jürgen Habermas y su teoría de la acción comunicativa, en lugar de primero (o únicamente) hablar de paz, proponen una "resolución comunicativa de los conflictos", donde en un marco democrático se enseñe a deconstruir la idea de que los problemas no se "resuelven", sino que se "afrontan" dialogando (Cascón, 2000). No entendiendo lo anterior como enseñar a estar forzosamente de acuerdo con los otros (o viceversa, convencer a los otros de nuestras opiniones), sino a que todo principio de paz debe descansar en el reconocimiento de la pluralidad y la diversidad de necesidades, visibilizada en orden de evitar conflictos latentes a través de la evitación, la acomodación o la competición, para una eventual negociación y construcción de acuerdos (Pérez Viramontes, 2018).

Freire (1970) identificaba dos mecanismos principales a los que debe enfocarse esta educación ciudadana crítica por la paz y la democracia, que serían aquellos que causan sumisión (o acomodación, en palabras de Paco Cascón) y legitimación, conectado esto último, en este caso particular, con la tendencia a las infancias vulneradas a normalizar la violencia y/o volcarla hacia ellos mismos ("porque son malos niños") (Singer et al., 2004; Fernández y Fernández, 2013). El educador democrático debe, en este orden, desarrollar la competencia última de "saber escuchar" (Freire, 1997, p. 110). Competencia que, en sintonía con los paradigmas de "paz imperfecta" y "paz neutra" de Muñoz y Jiménez (Álvarez y Pérez, 2019), no se adquiere de una vez y para siempre, por la misma naturaleza inacabada del ser humano, acentuando la necesidad de un cuestionamiento continuo.

A partir de lo anterior, el paradigma desde el que se parte para comprender y contextualizar teórica y pragmáticamente la realidad del problema es el paradigma sociocrítico, un paradigma que no nace para resolver un problema educativo de la sociedad, sino un problema social desde la educación (Essomba, 2019); elegido por ser el más indicado

para generar intervenciones colaborativas no impositivas sobre los participantes y construcción de conocimiento significativo en gran comunicación con los aportes de la psicología constructivista y sociohistórica (Unzueta, 2011). El paradigma crece y evoluciona gracias a que ayuda a los académicos a fundamentar una crítica muy coherente y sagaz a la racionalidad técnica o instrumental de los centros educativos e incluso a la racionalidad hermenéutica de otros paradigmas de investigación cualitativos (Ballester et al., 2017; Contreras, 2019), que motiva y entusiasma tanto a estudiantes como a comunidades educativas por sus postulados dialógicos y emancipatorios. A partir de los noventa, y desde la consolidación de metodologías sociales innovadoras y transdisciplinarias, se le unen postulados posmodernos, feministas y poscoloniales, demostrando, desde entonces, entender a la educación "con una precisión admirable" (Essomba, 2022, p. 723).

Propuesta de intervención

Contexto y participantes

El espacio donde se desarrolló la intervención fue la Casa de Niños de un albergue privado sin fines de lucro del municipio de Guadalajara, Jalisco. En el momento de la entrada al escenario, este estaba habitado por 19 niños, todos varones (diez niños entre los seis y los nueve años, y nueve entre los diez y los doce años), derivados de distintos DIF municipales y por diversos procesos legales. Quince niños asistían a la escuela primaria pública regular, uno a un preescolar público, uno a una escuela privada y dos de ellos a un Centro de Atención Múltiple (CAM). La institución cuenta con una casa secundaria, conocida como la Casa de Jóvenes, donde habitaban diez adolescentes entre los doce y los 18 (cinco en secundaria y cinco en el bachillerato), y dos adultos de 21 y 24 años, respectivamente (becados por una importante universidad privada). De igual manera, durante la fase de entrada al campo, colaboraban en la

institución el director o coordinador, una psicóloga, una pedagoga, una trabajadora social, un recaudador de fondos, una cocinera, seis formadores (dos de día, dos de noche, dos de fin de semana), y un "matrimonio formador" que viven allí de tiempo completo, desempeñando labores de lavandería y de recolección.

Como parte de la delimitación de los criterios de inclusión, se eligió abordar al personal de formación, es decir, el personal adulto capacitado, apto, responsable o a cargo activamente de la disciplina y demás labores formativas con los niños. En el caso de los niños y jóvenes, fueron quince los que aceptaron participar en los talleres y grupos de discusión, previo firmado de asentimiento informado y de los consentimientos (a adultos y a tutores legales), donde fue necesario socializar extensamente los beneficios que obtendría la institución, realizando adicionalmente un voluntariado para ganar la confianza y la apertura ante el proyecto. La ejecución del proyecto abarcó el total de un año y, al finalizar, se realizó la entrega de un informe detallado con la sistematización de la experiencia para alentar a la comunidad a continuar con nuevos ciclos de investigación-acción de manera interna y autogestiva una vez realizada la retirada del escenario.

Investigación acción comunitaria

Según Essomba, Tarrés y Argelagués (2023), en el paradigma participativo de la investigación-acción,[10] el objetivo principal consiste en identificar los sentidos comunitarios de un grupo para dinamizarlos a resolver un problema en específico. En el posmoderno siglo XXI, altamente individualista, polarizado, hiperconectado, fragmentado, y urbanizado

10 La investigación-acción es un método de la psicología social creado por Kurt Lewin en 1946, basado en la implementación de cambios en un espiral de monitoreo, reflexión, discusión y reconsideración de los planes originales, ampliamente utilizada en educación (Álvarez y Álvarez, 2014). Lewin alentaba a las comunidades a cuestionar sus propios prejuicios e implementar cambios, no tanto enfocados en un minucioso diseño de la intervención, sino en un detallado registro y evaluación de los efectos significativos, por pequeños que estos fueran, de preferencia realizado por los mismos participantes (Banister et al., 2004).

(Bauman, 2017), resulta necesario construir dicho sentido comunitario desde cero, dinamizando primero procesos de vinculación, sentidos de pertenencia, voluntades de protagonismo y apoyo mutuo, donde el resultado no sea un grupo capaz de resolver problemas, sino un grupo deseoso de afrontar sus problemas de manera comunitaria, iniciando con nuevos ciclos de reflexión continua en orden de evitar la desmotivación y la pérdida del sentido construido. A palabra de los autores:

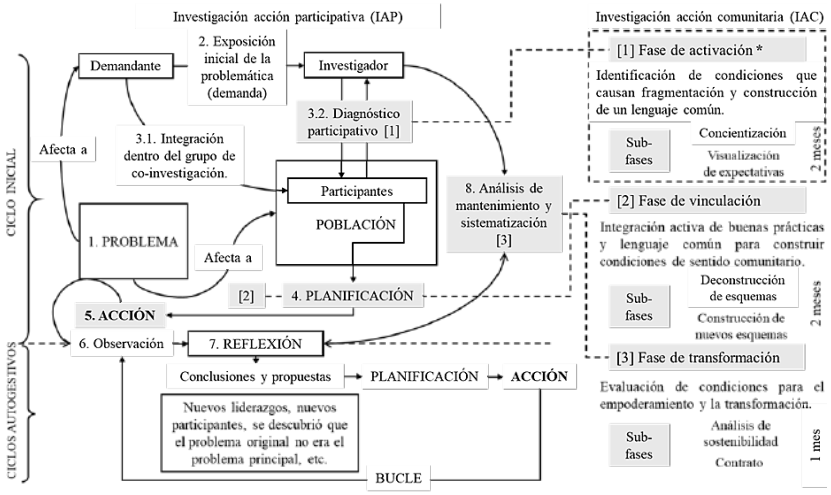
> En función de todo ello, debemos aceptar que no resulta viable perseguir las finalidades de la IAP (la transformación social y el empoderamiento de los individuos) si no existe sentido comunitario. En el marco de los planteamientos epistemológicos de la IAP, dicho sentido es una condición de partida. Sin embargo, nuestro análisis nos induce a pensar lo contrario: el sentido comunitario no es un punto de partida, sino un punto de llegada. Designar a un grupo como comunidad no implica necesariamente que responda a las características de comunidad; para que un grupo se convierta en una se necesita llevar a cabo un proceso (Essomba et al., 2023, p. 167).

En resumen, la propuesta de los autores no es tanto un cambio radical del paradigma participativo,[11] siendo más bien en su lugar una propuesta piloto, enfocada en estrategias de cohesión grupal y comunicativa para el desarrollo de competencias comunitarias, previa a toda pretensión, dadas las condiciones, de una IAP en los términos tradicionales del paradigma de sus autores originales.

11 Por la naturaleza (de la ia) orientada al cambio, a "aprender haciendo" y a la dinamización democrática de sectores vulnerados sobre sus propios problemas, no tardaría en caer en el ojo de sociólogos marxistas y latinoamericanos durante los años setenta, siendo Paulo Freire y Orlando Fals-Borda los más destacados impulsores de su vertiente participativa, entusiasmados por su fácil alineación con el materialismo dialéctico, añadiendo para ello dimensiones políticas explícitas de "concientización" por la justicia social, los derechos humanos y la transformación colectiva (Martí, 2000).

Figura 1

Representación gráfica del proceso de intervención



* Fragmento de Fase abordado en el presente texto.

Fuente: Elaboración propia a partir de Martí (2016) y Essomba **et al.** (2023).

Fase de activación

Por motivos de extensión, el siguiente apartado es tan solo un extracto de la fase de "diagnóstico participativo" con adultos (Martí, 2000, 2016), orientada a la "observación de las condiciones actuales" (Ortiz y Borjas, 2008). En la IAC, durante dicha fase las estrategias de registro (observación participante, entrevistas individuales o grupos focales, a saber) buscan invitar a la reflexión de las condiciones actuales que promueven el individualismo, la fragmentación o desvinculación, con el objetivo de concientizar sobre nuestra carencia de lo anterior, pero también de invitar a visualizar expectativas de aquello que queremos materializar en nuestra práctica y relación con los otros, en orden de articularlas como lenguaje común a través de procesos de devolución sistemática, talleres participativos continuos e implementación de estrategias en la fase de "planificación y ejecución de la acción" (o "fase de vinculación") (p. 169).

Observación de las condiciones actuales

Una de las expresiones a las que más se recurrió para motivar al personal a participar y sumarse al proyecto, así como obtener una comprensión profunda de las claves para la transformación, fue la de "intervenciones con sentido", frase en la que se enfatizó lo primordial de rescatar las experiencias de todas y todos para la construcción de un diagnóstico. "Finalmente, son ustedes quienes todos los días se levantan para hacer esto posible", se les decía, y parecían entender a tal punto que no contemplaban otra manera de ser capacitados más que desde esta visión, particularmente aquellas y aquellos que llevaban más tiempo en la institución y, por lo mismo, se resistían a creer o aceptar que alguien externo y sin experiencia les fuera a aportar algo nuevo.

Dentro de su estructuración como dispositivos asistenciales, es decir, que no han existido durante toda la historia de la ciudad de Guadalajara, al menos no en su configuración actual, la pregunta de inicio fue: ¿Cómo surgen y por qué? La respuesta del director es lógica y concisa:

> Se creó como… bien simple, había un montón de niños en la calle, y fue de, "bueno, los niños no deberían estar en la calle", la idea es sacarlos de allí y que vivan en un lugar digno. Creo que es como una muy buena voluntad, una muy buena idea, pero era lo que hablábamos, la voluntad no es suficiente, de amor no se vive. Entonces qué chido que estaba como la idea de, "ah, vamos a sacar a los niños de la calle", bueno, sí, ya los sacaste, ¿y ahora qué? (hombre, director, 31 años).

El motivo del que surge este "¿y ahora qué?" es justamente la naturaleza híbrida de la labor educativa que lo anterior exige, y de la que los sistemas de protección no se suelen encargar, como no sabiendo, lejos de no ser conscientes, porque, ¿qué teorías de la educación aplicar? "[…] esto no es un colegio, ni un militarizado, es su casa", decía una formadora, sin embargo, otra formadora complementa que tampoco se trata de una casa común y corriente, ante la que simplemente traducir teorías del desarrollo familistas, como solía hacer el psicoanálisis de Bowlby o Whinicott. "Finalmente es un lugar en donde viene gente a hacer su chamba

y punto", concluía de manera más tajante. Por su parte, la trabajadora social lo tiene muy claro:

> Yo siempre digo que somos la guardería del DIF, y somos una guardería de tiempo completo, porque no llega un punto en el que, "mamá, allí está su hijo". La guardería eso es lo que hace, a cierta hora, allí está su niño, y las quejas, se pegó con esto, y lo otro, y nosotros no. Somos una guardería donde, sí o sí, a nosotros nos toca criar, educar, esto y lo otro, y si nosotros malcriamos, nosotros somos los culpables, porque no estamos viendo cuál es nuestro objetivo, no estamos viendo cuánto tiempo, porque… porque yo podría tener un niño que va a durar un mes, o tener niños como [estudiantes de licenciatura], que tienen 18 años aquí. Entonces, 18 años en los que DIF nunca le movió a su caso. Dieciocho años en los que a [la institución] le tocó criarlos, educarlos, y hacerlos lo que son ahora (mujer, trabajadora social, 29 años).

Los niños y jóvenes, por su parte, lo tienen presente perfectamente, generando sus formas de adaptarse a esta realidad, como lo han hecho con tantas otras. Sin embargo, en esta lógica de adaptación, la pandemia de COVID-19 fue particularmente contundente, porque muere el educador que vivía con ellos de tiempo completo, a la par de una rotación agresiva del personal. Los nuevos formadores de tiempo completo entrantes, un matrimonio de la Ciudad de México, no la tuvieron fácil, pero la clave para estabilizar las cosas la tienen muy presente: se trató de una voluntad firme.

> Los chavos tenían un problema, una estrategia. Todos. Yo te fastidio, tú te vas. Tarda en llegar un formador, ya llegaste, vienes con tus reglas, te fastidio, tú te vas, y el ciclo reinicia una y otra vez. ¿Qué pasa con nosotros? Nosotros somos la punta de lanza… porque dicen, usted se va a ir, no va a durar, no va a aguantar. Entonces, cuando llegamos, aquí lo que encontramos fue, muchachos que se salían a robar, muchachos que andaban como changos por todos lados, arriba de… [señala el techo]. Ahorita no ves ningún chavo arriba de una palmera, de un árbol. [Tal niño], se subía allí arriba, [otro] entrenaba *parkour*, y a todos los enseñaba. Todos fumaban, arriba de la azotea, olía diario a marihuana. En serio. Ya no lo hacen eso. Se salían a robar, tenían puntas, tenías dagas, cuchillos de rambo, y se dedicaban a robar. ¿Qué hacían? Salían… por lo regular [las educadoras] aquí tienen dos trabajos, principalmente la gente que viene de noche. Entonces pues ya vienen cansados, cuando la formadora de noche no se debe de dormir. Se quedan todos bien dormidos. El formador de

> la noche no debe de dormir, es como el formador de día, estás al pendiente de los chavos, si se van a romper su madre, etcétera… separarlos, contenerlos, etcétera. Pero qué pasa acá… están agarrando gente para llenar un hueco. Es para llenar el hueco. Entonces, si viene uno a… por ejemplo, [la educadora de fin de semana] que acaba de entrar… trabaja en un hospital, va a ver a su marido, y anteriormente estaba en la noche, se reventaba toda la noche, pero ya a las diez, once, doce, pues también se caía del sueño. Y allí, por ejemplo, los niños se aprovechaban. La puerta de allá no tiene seguro, pueden salir, iban a robar a la Farmacia Guadalajara, al Oxxo de acá, etcétera. Ahora los niños ya no lo hacen (hombre, formador, 45 años).

Muchos de estos niños eran ahora adolescentes estudiantes de secundaria, preparatoria y licenciatura, y efectivamente, sus nuevas rutinas les permitían mantenerse ocupados en otros intereses y recreaciones. Sin embargo, fue necesario un trabajo intensivo previo, que el formador reconoce requirió una coordinación enorme de perseverancia y paciencia, es decir, la capacidad de coordinar reglas estrictas de tolerancia cero, causantes de numerosas y constantes luchas por el mantenimiento de la autonomía frente a la autoridad, con coherencia frente a las muestras de amor, empatía y escucha activa en los momentos de calma. En este orden, el director actual, el psicólogo en aquel entonces, reconoce un elemento adicional: la transición de castigo a consecuencia. Pasar del punitivismo de la disciplina clásica, a la reparación lógica de daños, fue una de sus principales implementaciones, donde fuera posible siempre construir alternativas junto con los demás para enmendar los errores y ver "para adelante". Una labor, no obstante, para nada libre de resistencias, por estar profundamente incrustada en los imaginarios de culpa y conciliación:

> Actualmente el tema de consecuencias es un tema que se está como… metiendo como idea, pero para que algo entre en el lenguaje común se tarda mucho. Yo ya voy para un año y apenas estamos como adaptando la idea de consecuencia como algo normal, porque algo sí era de, "tu castigo", y ey no, las cosas no son castigos, son consecuencias. Lo cumples, lo terminas. Y la idea de mencionarles una consecuencia es… un camino para restaurar el daño que hicieron. A pesar de que suena muy simple, ha costado mucho trabajo porque está como muy metida la idea de que, te equivocaste, te castigo. Te equivocaste, este… te quito algo, te quito esto. Entonces pues eso no es un modelo

> educativo. Actualmente, claro que la idea de consecuencia es eso, darle al niño o joven una forma de reparar como su daño. Que sí ha ayudado un montón, ha ayudado un montón. Yo he visto niños que, por ejemplo, cuando recién entré, era de "ah, vas a pasar con [el psicólogo]", y superasustados, de que, "ah, me van a regañar", porque mucho era el regaño. Y cuando se dan cuenta de que sentarse para hablar de una consecuencia es ver de qué forma esto que hizo el niño lo puede como reparar, pedirle una disculpa, este… apoyarlo en algo, si quebró algo, repararlo, algo así, se van incluso como que muy contentos, se ve muy diferente en la cara de decir "ah no manches, voy bien asustado", y sí, salen como motivados de decir, "ah, bueno, me equivoqué, pero puedo arreglarlo". Si dentro de todo lo que hacemos nosotros, lográramos esa simple idea, de decir, "si te equivocaste lo puedes arreglar", no manches, la verdad, sería un cambio de vida para ellos, pues (hombre, director, 31 años).

Concientización

Según Mora (2011), la concientización es el proceso a través del que una persona no solo problematiza o se sensibiliza sobre la realidad, sino que, mediante dinámicas de colaboración, vinculación, implicación, diálogo, reflexión crítica entre pares y compromiso por la mejora continua, adquiere un compromiso ético y pragmático, es decir, orientado a la acción para la transformación. En otras palabras, no solo dilucidar que algo se debe hacer de manera colaborativa porque es moralmente bueno, sino útil, provechoso y siempre capaz de ser mejor o diferente. En este orden, el director reflexiona sobre la adquisición de sensibilización, y el trabajo imposible que resulta encontrar un perfil que contenga todas las competencias para educar un muy específico tipo de infancia:

> Son años para que llegue como a tardar, y aquí cuesta trabajo pues, porque muchas de las personas que están aquí… por los sueldos, por un montón de cosas, son personas que no son expertas, pues, que son… recién salidos de la carrera, que están estudiando otra cosa. Y más allá como del estudio formal no son personas como… sensibilizadas. Llegan acá como "para" sensibilizarse, ¿me entiendes? Es como la idea, "ah, voy a trabajar con niños en estas condiciones, me sensibilizo", buscan esa idea de "ayudar". Pero esta idea de ayudar no es como, no es… suficiente pues, debe de haber mucha consciencia, mucha profesionalidad, mucha voluntad y mucha

> sensibilidad, todo al mismo tiempo, pues. Entonces es complejo llegar a tener un perfil así (hombre, director, 31 años).

De este modo, la siguiente fase dentro de esta observación de las condiciones actuales fue la concientización, donde resultaba de relevancia que fueran capaces tanto de validar los logros que los hicieron pasar los momentos más difíciles, como de tomar consciencia de la responsabilidad que implica no solo estabilizar la realidad con la que se toparon en un primer inicio, sino de buscar la mejora continua para evitar el estancamiento o la invisibilización/naturalización de problemas en el núcleo de la institución que pudieran causar estragos en el desarrollo de dichos logros. En este sentido, una de las preguntas catalizadoras fue: ¿Qué te motiva a estar o continuar en la institución? La respuesta de la trabajadora social, quien llevaba cinco años allí, contenía tanto las claves, presentes en otras entrevistas ("nuestra lucha", "amor por los niños", "transformar vidas"), como el apéndice del mayor problema que se detectó: la mala comunicación.

> Las prácticas profesionales [de trabajo social] las hice en fiscalía de menores, pero en la fiscalía de menores con los chavitos que se iban a internar en un tutelar. Chavitos drogadictos, chavitos que a los catorce años ya eran rateros, asesinos, malandros. Entonces… yo estaba con ellos, entonces ellos me enseñaron a luchar, a amar mi carrera y a decir, "yo no quiero que siga pasando esto", o sea, ¿cómo un niño…? Porque para mí eran niños, ¿cómo que un niño tras las rejas? Porque la fiscalía los pone tras las rejas. Y a mí me motiva que no quiero que estos acaben así, que terminen en una cárcel, que terminen en un anexo. Me pesa cuando el DIF se los lleva a un anexo, porque, o sea, no deja de ser un anexo, es un lugar donde hay drogadictos, porque ellos llegaron allí por drogas, y tú qué deberías hacer allí si eres un niño. Entonces, para mí es… ese es mi lucha constante, y el decir, yo tengo que seguir aquí, porque claro que si he llegado a un punto en el que digo, no más, me rindo, *bye* (mujer, trabajadora social, 29 años).

Indagando sobre la fuente de este "me rindo", expresó cómo en los últimos años su salud mental se había estado deteriorando, tras la adopción de actitudes "acomodacionistas" frente a los conflictos de comunicación

con los demás miembros del equipo de formación, ante las que consideraba prudente seguir empleando estrategias de "regulación emocional" en orden de "ver siempre por el bienestar de los niños". Imposición de formas de trabajo, tener que ser mediadora frente a peleas entre formadoras o callar ante injusticias, como el día en que escuchó a un cocinero gritarle a la pedagoga, enfrente de uno de los niños de sexto de primaria, sin recibir ningún apercibimiento y a pesar de las denuncias.

> Como adultos, te digo, si no aprendemos, cómo fregados vamos a educar a ese niño, dice [la pedagoga], la primera vez el señor le gritó enfrente de [el niño], entonces cómo quieren que yo lo eduque, si el niño está viendo que gritarle a una mujer es normal. Es común. Porque nadie le hizo nada a [el cocinero]. El niño aprendió que, es normal, grítales a las mujeres, insúltalas, lo que quieras, y no pasará nada. Fue grave porque aprendió a normalizar la violencia. Algo que queremos erradicar aquí lo tenemos, y el niño fue y le contó a su manera a los otros, y puede que haya dicho que le pegó a la tía.[12] Entonces empiezan ellos otra vez a normalizar ciertas conductas, porque ellos era lo que veían en su casa. Si como adultos no aprendemos a trabajar en conjunto, a llevar la fiesta en paz, esto va a seguir igual o peor o vamos a tronar (mujer, trabajadora social, 29 años).

Paco Cascón (2000) menciona en este orden que no existe mediación neutral. Toda mediación es un trabajo de visibilizar quién ostenta el poder y exigirle establecer un equilibrio. Essomba et al. (2023), del mismo modo, llaman a un diálogo con las comunidades educativas que sea prudente, pero sin perder jamás la transparencia, a modo de ejercicios de "amigo crítico", donde se haga un trabajo activo por asumir y visibilizar la ausencia de un vínculo, para renunciar ante aquellos prejuicios y estereotipos que promueven el individualismo y la desvinculación (p. 170), reflejados en enunciados muy comunes en el resto de entrevistas, como "yo soy así", "yo así aprendí", "mis compañeros son como son", "las cosas son así" o "siempre han sido o serán así".

12 Manera en la que los niños se refieren hacia los formadores.

Visualización de expectativas

Se tituló al primer grupo de discusión posterior como "expectativas en clave comunitaria", exponiéndolos previamente a una sistematización de los resultados de las entrevistas, en las que se pretendió representar todas las opiniones y, sobre todo, encontrar puntos en común, en diálogo con la teoría. Todos acudieron sorprendidos de ver sus opiniones transcritas y articuladas, unos entre sonrisas, y otros con anécdotas divertidas, en las que fue complicado controlar el flujo de la discusión por la cantidad de cosas que "tenían guardando". Una de las formadoras se sinceró y comentó que simplemente habían dejado pasar mucho tiempo sin hablar los problemas, y que se sentía "liberada" de finalmente hacerlo.

> Sobre todo, los adultos, la convivencia entre nosotros. Aprendernos todos a tolerar, porque no sabemos colaborar, y siento que algo que debemos, sobre todo, trabajar todos, es trabajar en conjunto. Trabajar en equipo. Porque no sabemos. La comunicación, porque es de que… no se llevan, no saben, todos quieren hacer lo que quieren, y porque yo lo sé. Hay cosas que cada uno sabemos. Pero sin embargo que yo lo sepa no quiere decir que los demás también lo sepan. Entonces siento que eso, comunicarnos (mujer, pedagoga, 27 años).

El director se sinceró de igual modo y externó las limitaciones que ha presentado para gestionar la carga de trabajo, frente a sus ideales iniciales individuales por transformar la institución. La clave está en hacer las cosas comunitarias y en red, reflexiona, pero uno de los principales retos continúa siendo la lucha contra el conservadurismo de "los de arriba" (administrativos de la asociación civil), con lo que concuerdan la mayoría.

> Por otra, me topo con esta burocracia, de muchísimo tiempo. Son personas que han trabajado en [la institución] toda su vida, a lo mejor eran niños de [la institución], crecieron y se convirtieron en trabajadores, entonces pareciera que solo conocen una forma de hacer las cosas, como se hacía antes. Entonces eso para mí es un dolor de cabeza, porque digo, no manches, lo que necesitamos es hacer las cosas como… colaborativas, comunitarias, diferentes… redes de apoyo, derechos humanos, actualidad educativa. Y yo les decía, no es como que yo haya encontrado el hilo negro,

> mucha gente ya está hablando como de la niñez, muchas instituciones como nosotros ya están haciendo cosas bien chidas. O sea, no manches, es una… es como… de lo que ya se está haciendo mejorar, mejorar todo, y si nosotros estamos haciendo algo chido, pues compartirlo. Pero esta idea como que… esta y muchas otras, les cuesta mucho a [la institución]. Entonces para mí es desgastante, porque yo vengo como joven con esto, esto y lo otro, entonces siento… algunas veces sobre todo en temas administrativos que llegan a ponerme como ciertas trabas (hombre, director, 31 años).

Finalmente, se expuso la importancia de la participación de los niños para sumar en la transformación de estas instituciones, con multitud de ejemplos que nos dieron acerca de negociación, apertura al diálogo, colaboración, resolución pacífica de conflictos, hermandad y voluntades de protagonismo. Destacó un día en el que los niños se organizaron cuando el director iba a salir una semana por un viaje de trabajo, estipulando entre ellos roles: tú serás el cocinero, tú serás el de recaudación de fondos, tú el pedagogo y tú el director. Acto seguido, los niños fueron a la cocina, se colocaron un mandil, sacaron cazuelas, sartenes, y entusiasmados empezaron a gestionar más roles y más responsabilidades.

> Sí, claro, la opinión de ellos es superimportante, y creo que eso es algo que va a aumentar, en el mundo en general, cada vez se va a tomar en cuenta la voz de los niños. Creo que es importante pues, como… nuestro trabajo es más bien como cuidar ese jardín, ese espacio, donde va a germinar todo eso, pero lo que… lo que menciona el niño para mí es superimportante, porque me han dicho cosas que me quedo de, no manches, está superchido, o de respuestas como simples, a cosas que yo no he alcanzado a ver. Creo que como adulto te sesgas de un montón de cosas, y también el niño está sesgado de un montón de cosas, sobre todo de comprensión del mundo adulto… pero sí, sí, sí. Y el hecho de tomarlos en cuenta les cambia, pues, como las cosas de ellos, como el mural, que participen, que hagan las cosas, es como, "[Director] hay que cuidar el mural, ¿eh? Porque es parte nuestra" (hombre, director, 31 años).

Conclusiones

Los entornos urbanos, históricamente perpetradores de producción de imaginarios de ciudad pulcra y moderna a través de la "protección" (encierro, exclusión e invisibilización) de sus sujetos en situación de vulnerabilidad social, claman en la actualidad por una intervención de actores y redes comunitarias de prácticas educativas de calidad, en diálogo continuo ente lo formal, no formal e informal, capaces de abogar por un llamado a dignificar la labor socioeducativa de las personas que ejercen la labor de cuidados.

En dicho marco, la psicología y la intervención educativa deben repensar sus postulados clásicos, desde una consciencia crítica de los mecanismos que han convertido su labor en las ciudades en un apéndice legitimador de estos espacios como individualizantes junglas de concreto, así como de las capacitaciones en temas de convivencia y paz sin un trabajo activo por experimentar o vivenciar sus limitaciones y retos.

La investigación-acción y, sobre todo, su paradigma participativo, fungen dentro de dicho marco de "nueva normalidad" pospandemia, imbuida a su vez en la hiperdiversidad de la posmodernidad, como una herramienta de gestión de grupos más crucial y necesaria que nunca, aunque con volátiles conceptos de comunidad y lazo social que deben de ser ejercitados y democráticamente analizados en cada situación a través de los hallazgos de cada ciclo y en cada contexto.

Referencias

Álvarez, A. C. y Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012) *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer.

Álvarez-Maestre, A. J. y Pérez-Fuentes, C. A. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, *22*(2), 277-296. https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6

Argüelles, E. y Ramírez, A. (31 de julio, 1-3 de agosto 2019). *Infancia y crimen organizado* [Ponencia]. X Congreso Latinoamericano de Ciencia Política (ALACIP), Monterrey, México. https://alacip.org/cong19/487-arguelles-19.pdf

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) (2020). *Carta de Ciudades Educadoras*. Ajuntament de Barcelona y AICE. https://www.edcities.org/wpcontent/uploads/2020/11/ES_Carta.pdf

Atilano-Magdaleno, J. G. (2012). *La inspección y vigilancia de los albergues en Jalisco: una aproximación a la gobernanza*. [Tesis de Maestría, ITESO]. http://hdl.handle.net/11117/3139

Ballester-Brage, L., Nadal-Cristóbal, A. y Amer-Fernández, J. (2017). *Métodos y Técnicas de Investigación Educativa.* Edicions Universitat Illes Balears.

Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. & Tyndall, C. (2004). *Métodos cualitativos en psicología. Una guía para la investigación*. Universidad de Guadalajara.

Bauman, Z. (2017). *Retrotopía*. Paidós.

Becerra, G. (2014). Interdisciplina y Sistemas Complejos. Un enfoque para abordar problemáticas sociales complejas. *PSOCIAL Revista de Investigación en Psicología Social*, *1*(1), 34-43.

Calle, M. L. (2017). De infancia invisible a infancia-s visibles. *Infancias Imágenes*, *16*(2), 330334. https://doi.org/10.14483/16579089.11416

Calvo, T. (2015). *Poder, religión y sociedad en la Guadalajara del siglo XVII*. Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.

Cárdenas-Boudey, S. (2009). Niños de la calle rompiendo círculos. Trayectorias de un proceso educativo liberador. En UNICEF (Ed.) *Una mirada hacia la infancia y la adolescencia en México* (pp. 9-64). UNICEF/Debate.

Cascón, P. (2000). *Educar en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos/ Universidad Autónoma de Barcelona.

Chica, M. F., y Rosero, A. L. (2012). La construcción social de la infancia y el reconocimiento de sus competencias. *Itinerario Educativo*, *26*(60), 75–96. https://doi.org/10.21500/01212753.1401

Comisión Estatal de los Derechos Humanos de Jalisco (CEDHJ) (2020). *Informe especial sobre los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes institucionalizados y el funcionamiento de los Centros de Asistencia Social, en el contexto del Covid-19*. https://acortar.link/BmlDLb

Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) (2019). Informe especial sobre la situación de los derechos de niñas, niños y adolescentes en centros de asis-

tencia social y albergues públicos y privados de la República Mexicana. https://acortar.link/gaNrNY

Contreras, D. (2019). El enfoque sociocrítico en la educación. *Dialéctica, Revista de Investigación Educativa*. 2019: 01-12. https://portal.amelica.org/ameli/journal/88/88868015/88868015.pdf

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.

Curwin, R. y Mendler, A. (2003). *Disciplina con dignidad*. ITESO.

De la Iglesia, M. y Di Iorio, J. (2006). La infancia institucionalizada: la práctica de la psicología jurídica. Determinantes institucionales. *Anuario de Investigaciones*, *13*,19-28.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO.

Essomba, M. A. (2019). Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa. *Rizoma Freireano*, *27*, 01-14. https://www.rizoma-freireano.org/articles2727/educacion-comunitaria

Essomba, M. A. (2022). Educación comunitaria en contextos urbanos. El reto pedagógico de las ciudades educadoras. *Retratos da Escola*, *16*(36), 719-735. http://dx.doi.org/10.22420/rde.v16i36.1589

Essomba, M. A., Tarrés, A. y Argelagués, M. (2023). La investigación-acción comunitaria: Nuevas necesidades sociales, nuevos enfoques epistemológicos desde la complejidad. *Perfiles Educativos*, *45*(180), 158–174. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60918

Fernández-Daza, M. P. y Fernández-Parra, A. (2013). Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. *Universitas Psychologica*, *12*(3), 797-810. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-3.pccp

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2020). *Transformative Action to Accelerate Results for Children in Street Situations in the Decade of Action [2020–2030]*. https://www.unicef.org/media/74256/file/Transformative-Action-June-2020.pdf

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1990). *La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación*. Ediciones de la Piqueta.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Funes, J. (1999). Trabajar para evitar la institucionalización: una de las utopías todavía necesarias. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, *12*, 10-19.

Gaete-Vergara, M. (Coord.) (2018) *Pedagogía en contextos de encierro en América Latina. Experiencias, posibilidades y resistencias*. RIL editores.

Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.

Goffman, E. (1961). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.

González Pastor Toledo, L. F. y Ríos Miranda, A. (2020). La infancia institucionalizada: mecanismos de control y tecnologías del yo. *Política y Cultura*, (53), 9-38. https://doi.org/10.24275/ZCXA9143

González, E. (12 de junio de 2014). Los niños se cuidan entre ellos. *Portal ITESO*. https://saber.iteso.mx/web/general/detalle?group_id=1181089

Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*, Ensayos Innocenti, 4. UNICEF.

Hernández, Y., Rodríguez, C., y Vargas, M. (2020). Las personas trabajadoras del cuidado de niñas y niños en casa hogar de México. *Sociología del Trabajo*, *96*, 85-95. http://dx.doi.org/10.5209/stra.67866

Ibarra, A. N. y Romero, M. P. (2017). Niñez y adolescencia institucionalizadas en casas hogar. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, *20* (4): 1532-1555.

Ibarra-Arreola, P. M. (2012). Infancia y exclusión social, un análisis de la convivencia en niños institucionalizados en Guadalajara, México. *Ixaya, Revista Universitaria de Desarrollo Social*, *4*, 112-141. https://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/3412

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2015). *Censo de Alojamientos de Asistencia Social (CAAS)*. https://www.inegi.org.mx/programas/caas/2015/

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes [L.G.D.N.N.A.], Reformado, *Diario Oficial de la Federación* [D.O.F.], 4 de diciembre del 2014 (México).

Ligorria, V. (2020). Alejarse y extrañar para poder estudiar. Trayectorias de jóvenes en una escuela secundaria rural con albergue mixto. *Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales*, *7*(13), 323-344. https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/millcadigital/article/view/3553

Magistris, G. (2022). Violencia adultista en la coyuntura pandémica en América Latina: Niñeces invisibilizadas, niñeces vulneradas. *Interseções, Revista de Estudios Interdisciplinares*, *24*(1), 155-171. https://doi.org/10.12957/irei.2022.68331

Manríquez, J. (24 de febrero de 2022). Infancia institucionalizada. *Portal Zona Docs: Periodismo en Resistencia*. https://www.zonadocs.mx/2022/02/24/infancia-institucionalizada/

Martí, J. (2000). La investigación acción participativa, estructura y fases. En T. R. Villasante, M. Montañés y J. Martí (Coords.) *La investigación social participativa: construyendo ciudadanía*/1 (pp. 73-118). El Viejo Topo.

Martí, J. (2016). *Investigación acción. Introducción a la perspectiva, diseño y métodos*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Mendoza Pérez, K. (2014). De tensiones y liberación: Etnografía de un centro de día para personas en situación de exclusión. *ETNIA-E: Cuadernos de Investigación Etnográfica sobre Infancia y Educación*, *6*, 1-32. https://acortar.link/nVi08K

Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2019, *8*(1), 15-26. https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001

Mora, D. (2011). Proceso de aprendizaje y enseñanza basado y orientado en el trabajo socio-comunitario y productivo. *Revista Integra Educativa*, *4*(1), 17-45. http://revistasbolivianas.umsa.bo/pdf/rieiii/v4n2/v4n2a02.pdf

Moraña, A., González, R., Verde, C., y Pastor, E. (2022). Centros de protección y reeducación de la infancia y adolescencia en Galicia. Análisis longitudinal (1980-2020). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *40*, 167-193. http://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.10/

Moretti, M. P. y Torrecilla, N. M. (2019). Desarrollo en las infancias institucionalizadas y en familias de acogida temporal: Una revisión bibliográfica. *Interdisciplinaria*, *36*(2), 263281. https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.17

Morondo, D. (2016). ¿Un nuevo paradigma para la igualdad? La vulnerabilidad entre condición humana y situación de indefensión. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, *34*, 205-221. http://doi.org/10.7203/CEFD.34.8916

Morrow, R. A., & Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas: Critical pedagogy and transformative social change*. Teachers College Press.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2016). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019, 15 de diciembre). *Disadventaged Children. UNESCO Thesaurus.* http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept5050

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560.locale=es

Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aportes de Fals-Borda a la educación popular. *Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología, 17*(4), 615-627. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12217404

Palummo, J. (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe*. UNICEF.

Pérez-Viramontes, G. (2018*). Construir paz y transformar conflictos: algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz*. ITESO.

Quintero, M. (24 de junio de 2021). La pandemia incrementó la violencia contra los niños y niñas en América Latina y el Caribe. *Portal UNICEF*. https://www.unicef.org/lac/comunicadosprensa/la-pandemia-incremento-la-violencia-contra-los-ninos-y-ninas-en-america-latinay-el-caribe

Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (RELAF) (2016). *Los Olvidados: Niños y niñas en "hogares". Macro instituciones en América Latina y el Caribe*. https://www.relaf.org/materiales/Macroinstituciones.pdf

Rengifo, J. A., Pinillo, E. M., y Diaz, C. H. (2016). La paradoja del espacio académico: disciplinar sin disciplina. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 341.359. https://doi.org/10.17227/01203916.70rce341.359

Roitman, P. (2020). Escuela Albergue como analogía de los sentidos comunitarios. En G. Valera y G. Madriz. (Eds.) *Imaginar la escuela hoy. Ejercicios filosóficos y pedagógicos latinoamericanos* (pp.155-166). Ediciones del Solar.

Rozengardt, A. (2020). *Lo no formal de la atención a la educación en la primera infancia. Análisis comparativos de políticas educativas*. UNESCO.

Sáez, J. y Gutiérrez, M. (Coords.) (2020). *De educación y pedagogías: una mirada Deleuziana*. Editorial Nau Llibres.

Serrano, M. E. y Frías, M. (2017). La formación de los educadores en albergues infantiles en México. Factor de riesgo para la conducta antisocial de los niños. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *29*, 197-210. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.14

Singer, E., Doornenbal, J., y Okma, K. (2004). Why Do Children Resist or Obey Their Foster Parents? The Inner Logic of Children's Behavior During Disci-

pline. *Child Welfare: Journal of Policy, Practice, and Program*, *83*(6), 581-610. http://www.jstor.org/stable/45400350

Unzueta-Morales, S. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Revista Integra Educativa*, *4*(2), 105-144. http://revistasbolivianas.umsa.bo/pdf/rieiii/v4n2/v4n2a06.pdf

Valencia, H. (2018). Conflicto, democracia y paz. *Revista Filosofía UIS*, *17*(1), 123–143. https://doi.org/10.18273/revfil.v17n1-2018006

Vásquez, J. D., (2013). Adultocentrismo y juventud: aproximaciones foucaulteanas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (15), 217-234. https://doi.org/10.17163/soph.n15.2013.08

Vega, G. (2017). El concepto de dispositivo en M. Foucault. Su relación con la "microfísica" y el tratamiento de la multiplicidad. *Nuevo Itinerario, Revista de Filosofía*, (12), 136–158. https://doi.org/10.30972/nvt.0122038

Vergara, A. C. (2009). La intervención social como conflicto. El caso de la infancia y juventud en Chile. *El Observador. Revista especializada en temas de infancia y adolescencia del Servicio Nacional de Menores*, *3*, 19-36.

4 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), *Stationenlernen* (StL) y enseñanza para el Aula del Futuro

Adriana Margarita Becerra Santiago[1]
Maritza Alvarado Nando[2]

Resumen

La educación enfrenta el reto constante de mejora en su calidad, para lograrlo tal vez deba iniciarse por la educación básica mediante nuevas formas de enseñanza que deberán ser parte de las estrategias de cambio del profesorado del siglo XXI. Desde hace varios años, el profesorado se actualiza de manera sistemática en métodos y técnicas de enseñanza que uniforman la educación básica del país, sin embargo, resulta complicado cambiar la forma de enseñar, y aún más difícil modificar el sistema tradicional con el que se enseña y se aprende, dejando de lado la actualización profesional que atienda a la diversidad e inclusión en la formación del alumnado. La actualización debe partir de conceptualizar la docencia como una práctica social con carácter histórico e irrepetible, por lo que no es neutral ni debe reducirse al desarrollo de una enseñanza meramente instrumental.

En este capítulo se explica el Aprendizaje por Estaciones (*Stationenlernen)* y las estrategias de enseñanza que orientan el Aula del Futuro

1 Maestrante en Psicología Educativa – Universidad de Guadalajara (México).
2 Profesora investigadora titular de tiempo completo – Departamento de Ciencias Sociales, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México).

fundamentadas en los principios pedagógicos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que podrían ser de utilidad en el diseño de propuestas para el desarrollo del currículo de la Nueva Escuela Mexicana (2018-2024). En síntesis, se plantea la necesidad de vincular el uso de herramientas digitales para crear el Aula del Futuro con metodologías que fomenten el rol activo del alumnado y atiendan la diversidad en las aulas, mediante un proceso sistematizado centrado en enfoques pedagógicos (modelo ADDIE), metodológicos (*design thinking*) tecnológicos (aprendizaje inmersivo) e interactivos.

Palabras clave: Aprendizaje por estaciones Stationenlernen, Estrategias de enseñanza, Aula del futuro, Diseño universal para el aprendizaje.

Universal Design for Learning (UDL), Stationenlernen (StL) and teaching for the Classroom of the Future

Abstract

Education faces the constant challenge of improving its quality; to achieve this, it may have to begin with basic education, through new forms of teaching that should be part of the change strategies of 21st century teachers. For several years, teachers have been systematically updated in teaching methods and techniques that standardize basic education in the country; however, it is difficult to change the way of teaching, and even more difficult to modify the traditional system with which it is taught, it is learned and evaluated, leaving aside professional updating that addresses diversity and inclusion in the training of students. The update must start from conceptualizing teaching as a social practice with a historical and unrepeatable character, which is why it is not neutral, nor should it be reduced to the development of merely instrumental teaching.

In this chapter, the teaching strategies that guide the Future Classroom Lab based on the pedagogical principles that guide the Universal Design for Learning (UDL) that could be useful in the design of

proposals are explained from station-based learning (Stationenlernen) for the development of the curriculum of the New Mexican School (2018-2024). In summary, there is a need to link the use of digital tools to create the Future Classroom Lab with methodologies that encourage the active role of students and address diversity in classrooms, through a systematized process focused on pedagogical approaches (ADDIE model), methodological (design thinking), technological (immersive learning) and interactive.

Keywords: Stationenlernen, Learning Stations, Teaching Strategies, Future Classroom Lab, Universal Design for Learning.

Introducción

El nuevo siglo plantea, a los sistemas educativos, cambios más acordes con la sociedad del conocimiento que emprende un desarrollo apresurado y los nuevos retos para la enseñanza y el aprendizaje que se presentan cada vez más. La educación afronta una generación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que han incorporado las nuevas tecnologías al conocimiento. Lo anterior es un desafío para la institución, el profesorado, los responsables educativos y los gestores de las políticas públicas relacionadas con la tecnología y la educación. Por estas circunstancias, se debe tener en cuenta a los sujetos de la educación cuando se diseña el plan de estudios, el currículo y el tipo de enseñanza que se espera desarrolle el profesorado.

La enseñanza activa debe centrarse en capacitar al profesorado en nuevas metodologías y en el diseño de propuestas curriculares centradas en el aprendizaje activo para que el profesor las desarrolle de manera exitosa. Estas metodologías son una herramienta que apoya el desarrollo del aprendizaje centrado en la individualidad de cada alumno, *para que nadie se quede atrás en el aula*, tal como lo plantea el ex secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). La enseñanza activa es motivante y atractiva para el alumnado, ya que se construyen nuevos sabe-

res; los modelos centrados en la enseñanza activa favorecen el andamiaje entre las dimensiones cognitivas, sociales y emocionales que forman parte del aprendizaje autónomo (Marchesi y Díaz, 2009). De la misma manera, Marchesi alude a que el proyecto colectivo iberoamericano plantea que*: la educación que queremos*[3] demanda del análisis de las culturas juveniles y es indispensable para afrontar los desafíos de una educación que llegue a todos los alumnos y alumnas y en la que todos aprenden para integrarse de forma activa en la sociedad (Marchesi, 2020).

En este sentido, el sistema educativo, con base en el Programa Sectorial de Educación,[4] se orienta a replantear los aspectos centrales para el cambio y la transformación; desde los objetivos y los contenidos de aprendizaje, los cuales deben ser considerados para incrementar la motivación de los alumnos y lograr que un mayor número de jóvenes con alto riesgo de abandono se mantenga en las aulas durante más tiempo (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2020).

Para el logro de los nuevos objetivos, se señala que la incorporación innovadora de las tecnologías para la información, la comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales (TICAAD) son una estrategia que, junto con el aprendizaje digitalizado, atenderá de mejor manera la formación de alumnas y alumnos según la Nueva Escuela Mexicana[5] (2019-2024). El alumnado de los diferentes niveles educativos debe mejorar sus aprendizajes con todos los acervos posibles, así como con la utilización de los recursos educativos para el aprendizaje disponibles. Lo anterior requiere configurar un nuevo escenario con la interacción

3 OEI (2021). Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, Madrid, OEI.

4 La educación de calidad es uno de los 17 Objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada en 2015 por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, como una hoja de ruta transformadora para la humanidad con la promesa de no dejar a nadie atrás. Como parte integral del compromiso adquirido por el Estado mexicano, el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4): Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, orienta la acción que plantea el Programa Sectorial de Educación 2020-2024.

5 La Nueva Escuela Mexicana (NEM) reorienta el enfoque de las tecnologías de la información y comunicación para apoyar el aprendizaje con la finalidad de que el alumnado esté más dispuesto y motivado hacia la escuela y su formación.

entre profesores, alumnos, y los contenidos de la enseñanza. Se puede decir que resulta muy difícil cambiar la forma de enseñar, pero es aún más difícil modificar el sistema tradicional con el que se enseña, se aprende y se evalúa. Aquí cabe mencionar la importancia de la formación del profesorado en el desarrollo de las competencias docentes necesarias que les permitan incorporar de forma natural las tecnologías digitales en su práctica pedagógica, lo cual constituye el móvil fundamental para garantizar el éxito del esfuerzo emprendido.

En este tenor, Joseph Stiglitz[6] menciona en sus conferencias que existen diferencias económicas aún muy marcadas entre la región de América y los países más desarrollados,[7] pero también entre la región y dentro de cada país. Sin embargo, como se menciona en los discursos de organismos como la CEPAL, OCDE: contar con ordenadores y conectividad en las escuelas está reduciendo la brecha digital que se observa en las sociedades latinoamericanas, y se pueden admitir las esperanzas de que las TICAAD, junto con otro tipo de iniciativas sociales y educativas, aceleren el logro de las transformaciones necesarias en la educación si se logra mayor avance en la economía.

Por otra parte, determinar de qué manera y en qué condiciones se podrán introducir las TICAAD en la educación requiere de un análisis minucioso de las políticas públicas y educativas con la intención de modificar la filosofía, el sentido y los enfoques de un nuevo modelo educativo para mejorar la calidad y la equidad educativa y fomentar los valores de tolerancia, respeto, solidaridad y justicia.

Hasta aquí, se puede decir que las grandes transformaciones globales y las nuevas economías de los países demandan de mejores condiciones de vida y de mayor impacto de la educación para el logro del bienestar social. Lograrlo implica cambios concretos en la educación que impacten en el aula para alcanzar el objetivo 4 de la Agenda 2030: *Educación de calidad*. La educación de calidad es posible si se atienden las necesidades

6 Premio de Economía 2020. Revista The Lancet.
7 Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

más sentidas de los actores centrales del proceso educativo: profesorado y alumnos y alumnas. Para acercar la educación a todos y todas habrá que repensar la enseñanza de la educación (inicial, básica, superior) y para ello se han desarrollado diversos proyectos tanto a nivel teórico como práctico.

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) ofrece en modalidad abierta numerosos recursos para la enseñanza en línea, con formación abierta al profesorado, para facilitar herramientas y recursos digitales. Dentro de sus iniciativas se encuentra el proyecto Aula del Futuro, que se inició en 2015 y tiene su origen en el proyecto *Future Classroom Lab* desarrollado en 2012 por el consorcio de ministerios de Educación europeos, European Schoolnet (EUN). Este proyecto pretende convertir los espacios de las aulas en lugares que faciliten el desarrollo de habilidades de los alumnos, trascendiendo la lógica de la simple adquisición de contenidos de aprendizaje. Esta iniciativa presenta una organización por zonas de trabajo acompañadas de elementos tecnológicos, con la intención pedagógica de poner al alumno en el centro del proceso de aprendizaje y enseñanza.[8]

8 Las modalidades de formación en línea sobresalieron en 2020 y han prevalecido a la modalidad presencial. Para apoyar a la comunidad educativa se implementaron nuevas iniciativas: Recursos para el aprendizaje en línea (sitio web) en 2021, que ofrece recursos para apoyar al profesorado a distancia; Conectatic, un espacio permanente de apoyo a la educación digital.

Figura 1
Organización por zonas de trabajo

Fuente: Elaboración propia a partir de Iniciativa *Aula del Futuro*.

Proyectos como este requieren una visión enfocada en metodologías didácticas dinámicas, eficientes, diversificadas e inclusivas, que se adapten a las diferencias individuales, fomentando a la vez la cooperación y la independencia de los alumnos, como se señaló antes al hablar de las nuevas condiciones de la Nueva Escuela Mexicana y de los postulados para llegar a la educación de calidad.

En este sentido, repensar el currículo implica incorporar la enseñanza basada en las estrategias que provee la metodología *Stationen-*

lernen (StL) o Aprendizaje por Estaciones, pues, al igual que las Aulas del Futuro, el Aprendizaje por Estaciones consiste en una forma de enseñanza abierta, a través de diferentes tareas, enfoques y materiales, donde las y los alumnos comprenden, profundizan y aplican sus conocimientos. A la vez, plantea la integración de prácticas, espacios y técnicas adaptadas a las diferencias específicas entre el alumnado, promoviendo los tres principios fundamentales del modelo para el Diseño Universal de Aprendizajes (DUA): múltiples formas de implicación, múltiples modos de representación, múltiples medios de acción (Alba-Pastor, 2014).

Análisis

En este apartado se pretende describir de manera detallada un acercamiento al sustento teórico, pedagógico-didáctico y metodológico del modelo *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. La palabra o término "Diseño Universal" procede del ámbito arquitectónico, pues en esta disciplina se aborda el objeto de estudio de los espacios; su meta es la creación de espacios y herramientas habilitadas para ser utilizadas, en lo posible, por una mayor cantidad de personas. De esa manera, en el campo educativo se incorpora esta noción para trasladarla al área pedagógica y adaptarla, aunque más allá del aspecto físico del aula.

El escenario en el que surge el DUA tuvo como foco principal facilitar las tecnologías, a través de herramientas y *software*, al alumnado con discapacidad para ajustarse a las dinámicas escolares y asimilar los contenidos de aprendizaje del currículo programado.

El Center for Applied Special Technology (CAST), con un equipo, lideró la investigación desde 1984, y el alcance y la visión puesta en dicho proyecto resultó limitada. En el transcurso de las siguientes décadas desarrollaron nuevos proyectos con una mirada crítica hacia el entorno de la persona con discapacidad, trasladando los cuestionamientos hacia el propio currículo y a las limitaciones con las que se encuentra el alumnado

respecto a que dichos currículos no estaban adaptados para atender las diferencias individuales.[9]

En este contexto, particularmente en el campo de la enseñanza, el DUA es un modelo dinámico, de carácter integrador, contemplado como marco de referencia para la práctica educativa; se nutre de distintas teorías del aprendizaje, particularmente de Bruner, Vygotsky y Gardner. El modelo "reconoce el valor educativo y pedagógico-didáctico de varias metodologías y estrategias de enseñanza que son válidas para facilitar el acceso y lograr aprendizajes significativos en una gran diversidad de alumnos" (Alba-Pastor, 2014, p. 20).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), según mencionan Alba-Pastor et al. (2013), es el modelo teórico-práctico que hace aportaciones significativas para que el profesorado mejore su planeación didáctica atendiendo al aprendizaje diferenciado de cada alumno y alumna.

El Centre for Applied Special Technology (CAST) (2018) postula que el modelo DUA se estructura a partir de tres principios:

1. Proporcionar múltiples medios o formas de implicación, prestando particular atención a los procesos emocionales y afectivos del aprendizaje.
2. Proporcionar múltiples medios de representación considerando distintas alternativas a nivel perceptivo y de comprensión para el acceso al contenido.
3. Proporcionar múltiples medios de acción y expresión a través de metodologías activas que otorguen el protagonismo a las y los alumnos.

Desde el año 2018, cada de uno de estos principios ha estado en continua revisión y actualización por parte del equipo de investigadores del CAST y sus colaboradores en otras partes del mundo, lo que ha permitido una evolución del paradigma con el que inició el modelo, principalmente en

9 Se considera que Ron Mace es el fundador del Centro para el Diseño Universal (CUD) y lo usó por primera vez, como el diseño de productos y entornos que cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico (CUD, 1997).

las perspectivas de las nueve pautas (tabla 1) y los puntos de verificación que lo constituyen con el objetivo central de adecuarlos para que el profesorado cuente con guías más precisas e inclusivas.

De este modo, la organización de las nueve pautas, con sus respectivos puntos de verificación, se deben seleccionar no como recetas sino como herramientas para superar las barreras que el alumnado enfrenta en la cotidianeidad del trabajo en el aula y flexibilizar las opciones para el logro de mejores aprendizajes. Puede suceder que el profesorado considere que las pautas y puntos de verificación ya forman parte de sus estrategias de enseñanza habituales, por lo que se sugiere utilizarlas "para evaluar y planificar los objetivos, metodologías, materiales y métodos de evaluación con el propósito de crear un entorno de aprendizaje completamente accesible para todos" (Alba-Pastor et al., 2013, p. 13). En la tabla 1 se muestran los principios, pautas y puntos de verificación.

Tabla 1

Principios, pautas y puntos de verificación del Diseño Universal para el Aprendizaje

	Principios	**Metas**	**Pautas**	**Puntos de verificación**
Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	I. Proporcionar múltiples formas de *Implicación*	Estudiante motivado y decidido	1. Proporcionar opciones para la autorregulación	1.1. Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación 1.2. Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana 1.3. Desarrollar la autoevaluación y la reflexión
			2. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	2.1. Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos 2.2. Variar los niveles de exigencia y los recursos para optimizar los desafíos 2.3. Fomentar la colaboración y la comunidad 2.4. Utilizar el *feed-back* orientado hacia la maestría en una tarea
			3. Proporcionar opciones para captar el interés	3.1. Optimizar la elección individual y la autonomía 3.2. Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad 3.3. Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones
	II. Proporcionar múltiples formas de *Representación*	Aprendiz capaz de identificar los recursos adecuados	4. Proporcionar opciones para la comprensión	4.1. Activar los conocimientos previos 4.2. Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellos 4.3. Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación 4.4. Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización
			5. Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos	5.1. Clarificar el vocabulario y los símbolos 5.2. Clarificar la sintaxis y la estructura 5.3. Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos 5.4. Promover la comprensión entre diferentes idiomas 5.5. Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios

	Principios	Metas	Pautas	Puntos de verificación
Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)			6. Proporcionar opciones para la percepción	6.1. Ofrecer opciones que permitan la modificación y personalización en la presentación de la información 6.2. Ofrecer alternativas para la información auditiva 6.3. Ofrecer alternativas para la información visual
	III. Proporcionar múltiples formas de *Acción y Expresión*	Estudiante orientado a cumplir metas	7. Proporcionar opciones para las *funciones ejecutivas*	7.1. Guiar el establecimiento de metas adecuadas 7.2. Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias 7.3. Facilitar la gestión de información y de recursos 7.4. Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances
			8. Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación	8.1. Utilizar múltiples medios de comunicación 8.2. Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición 8.3. Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y la ejecución
			9. Proporcionar opciones para la interacción física	9.1. Variar los métodos para la respuesta y la navegación 9.2. Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo

Fuente: Elaborada propia a partir de los principios del modelo del CAST.

Con base en la tabla anterior, se puede decir que el principio del modelo DUA en el que se señala la necesidad de proporcionar múltiples formas de *Acción y Expresión* referidas a formar a los jóvenes con una orientación fuerte hacia el cumplimiento de sus metas se relaciona directamente con los retos institucionales para que los administradores educativos y el profesorado respondan a las necesidades de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por eso que en el apartado anterior se mencionó cómo las TICAAD pueden generar y transmitir información y conocimientos que flexibilizan el tiempo y los espacios. Por otra parte, la educación inclusiva es una prioridad a atender con base en las metas del siglo XXI que pretende garantizar la participación del alumnado en el proceso educativo. A través de las TICAAD se reduce la exclusión en

las aulas y se evitan las dificultades de aprendizaje por la presencia de algún tipo de discapacidad, condición social, actitudinal, económica, o por los métodos de enseñanza empleados por los docentes. Resumiendo, se puede decir que las nuevas tecnologías pueden coadyuvar a la atención de las necesidades educativas.

En este sentido, se puede avizorar que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se relaciona directamente con los Recursos de Aprendizaje en Abierto (REA) y tiene el propósito de personalizar el recorrido educativo por medio de la creación y desarrollo de un Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) propio. Del mismo modo, el DUA contiene la accesibilidad universal a la educación, al señalar el camino hacia una inclusión efectiva. Se enmarca en una visión humanista de la educación, donde todos somos diferentes y únicos donde la diversidad sea la regla. Entonces, las tecnologías son la base del DUA pues proporcionan herramientas para la accesibilidad y para la cooperación. En el Diseño Universal del Aprendizaje se toma en consideración el término "diversidad" en el sentido amplio, ya que promueve la flexibilización del currículo para que este sea abierto e inclusivo desde el comienzo para reducir las adaptaciones que llevan a las barreras y construir la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación (Díez-Villoria, 2015).

La OCDE (Martínez-Usarralde, 2021) postula que las tecnologías incorporadas a programas diseñados *ex profeso* están apoyando al profesorado para atender dificultades diversas y a diferentes estilos de aprendizaje que favorecen la autorregulación, la adaptación al ritmo e intensidad de cada individuo y también el desarrollo de habilidades de comunicación. También señala que su integración a los modelos educativos de los países favorece las relaciones sociales, el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de nuevas habilidades, nuevas formas de construcción del conocimiento y el desarrollo de las capacidades de creatividad, comunicación y razonamiento.[10] En estos términos, la OCDE promueve una

10 Según la OCDE, la "práctica inclusiva debe entenderse como una actuación "situada", que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unas condicionantes estructurales que la hacen única e irrepetible".

práctica inclusiva, la cual intenciona la participación equitativa de todos en el proceso educativo, sin interesar las condiciones individuales del alumnado o las necesidades presentes en el contexto escolar. De esta manera, las tendencias internacionales en educación ponen al centro la relevancia de la educación inclusiva para que la atención diferenciada pueda convertirse en realidad en las aulas de todos los niveles educativos en el marco del derecho humano a una educación digna.

Las experiencias en la investigación, como la de Zhang et al. (2022), acerca de la pertinencia y viabilidad del modelo DUA para la práctica educativa demuestran que se pueden lograr mejores actitudes, transformación de los procesos de enseñanza y fortalecimiento de las prácticas educativas. A través de un programa de intervención para facilitar la implementación del DUA en codiseño con una profesora de primaria y el equipo de investigadores, se propusieron estudiar la evolución de las experiencias de aprendizaje del alumnado cuando se toman en cuenta sus percepciones sobre el diseño del entorno en el que aprenden y cuando estas guían la autorreflexión para transformar las prácticas docentes. Específicamente, el estudio de Zhang y su equipo de investigadores exploró los cambios en las percepciones de la profesora respecto al DUA, la modificación de sus estrategias de enseñanza e identificar si el compromiso para la participación de los estudiantes cambió con el tiempo.

En los datos recopilados a partir de sus observaciones encontraron que el ambiente fue rediseñado y diversificado con base en el modelo instruccional por estaciones, la profesora proporcionó un entorno con variedad de herramientas: piezas de rompecabezas, sellos, bloques, folletos, computadoras portátiles, iPad, papel, lápices y colores. Se observó también a los estudiantes trabajar en pequeños grupos, con la profesora o solos, con opciones variadas para demostrar lo aprendido y crear los productos finales mediante el uso de tecnología o papel y lápiz.

El estudio también incluyó herramientas para el reconocimiento y la autorregulación emocional, alineada con la pauta nueve del DUA, para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de la *autoevaluación y la reflexión individual* para mejorar sus procesos de aprendizaje, las cuales resultaron

pertinentes, provocaron que se escuchara la voz de los estudiantes, particularmente, la de aquellos con discapacidad, fomentando su seguridad.

Finalmente, cabe precisar que la aplicación del marco educativo del DUA para guiar el diseño de entornos de aprendizaje diferenciados y atractivos para todos los estudiantes ofrece oportunidades y desafíos para el profesorado. Sin duda, los principios, pautas y puntos de verificación del modelo ayudan a planificar programas que atiendan las necesidades de todo el alumnado de manera diversificada.

Hablar de Aprendizaje por Estaciones, *Stationenlernen* (StL), implica revisar el término, que es una traducción del alemán al español, según Kruse (2007), y se refiere a una metodología de enseñanza abierta cuya forma organizativa permite que los estudiantes desarrollen de forma independiente un tema de aprendizaje específico en estaciones de trabajo con metas diferentes entre ellas. Los temas de aprendizaje están disponibles en forma de tareas y materiales preparados para una acción específica de un área determinada o de manera interdisciplinaria. Las estaciones pueden dividirse dentro del aula y en ocasiones fuera de ella.

Para su impulsor inicial, Roland Bauer,[11] el Aprendizaje por Estaciones (*Stationenlernen*) es una manera de ofrecer a los estudiantes "oportunidades de aprendizaje para desarrollar y consolidar competencias básicas" (Bauer, 2009, p. 7) en una amplia gama de niveles.

Según su perspectiva, la escuela, como institución de aprendizaje, debería animar a los estudiantes a realizar sus propias investigaciones, introducirles en la búsqueda de sus propios intereses y proporcionar el marco adecuado para ello.

De acuerdo con Gigena y Cuesta (2022), esta metodología tiene su origen en el entrenamiento por circuitos que se realiza en las actividades deportivas, a partir de lo cual Bauer diseñó los primeros circuitos de aprendizaje, a los que llamó *Das Stationenlernen*, Aprendizaje en las Estaciones, para diferenciarlo del pensamiento puramente práctico del deporte.

---

11 Roland Bauer (1947) es profesor, ponente y líder de innumerables jornadas educativas y de formación docente en su natal Alemania, con el enfoque principal en formas abiertas de enseñanza, aprendizaje en estaciones y trabajo con padres de familia.

Las principales consideraciones para el diseño de esta metodología están basadas en el modelo de representaciones de la realidad. Bruner (citado por Guilar, 2009, p. 237) plantea que "el alumno no debe hablar de física, historia, matemáticas… sino hacer física, historia o matemáticas", distinguiendo para ello tres modos de representar la realidad: representación enactiva, representación icónica y representación simbólica.

Los modelos de representación según Bruner se muestran en la tabla 2:

Tabla 2

Modos fundamentales de representación de la realidad según Bruner

Representación enactiva	Representación icónica	Representación simbólica
Implica codificar información basada en acciones y almacenarla en forma de memoria muscular y respuestas motoras.	Proceso consciente o no, en el que la información se almacena visualmente en forma de imágenes como representación mental.	La información se almacena en forma de un código o un símbolo, tienen una relación fija con lo que representan y pueden manipularse, ordenarse, clasificarse.

Fuente: Elaboración propia a partir del libro *Stationenlernen* (Kruse, 2007).

Según Díaz-Barriga y Hernández (2002, p. 140), las estrategias de enseñanza son "medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica" y equiparan este concepto con el de "enseñanza estratégica", al considerar a profesoras y profesores como profesionales reflexivos, estrategas y capaces de generar propuestas que promuevan aprendizajes significativos en los estudiantes. En el Aprendizaje por Estaciones (*Stationenlernen*), el rol del profesorado es procesar contenidos de aprendizaje para hacerlos accesibles al estudiantado.

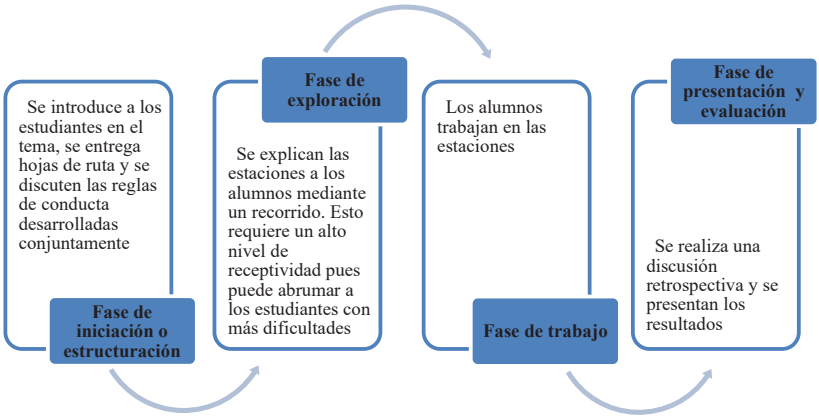
Para ello es necesario tiempo fuera de clase para la preparación de los materiales pertinentes. Sin embargo, el gasto energético es significativamente menor que en la enseñanza tradicionalmente frontal, que persigue como principal finalidad la concentración de todos los estudiantes en sus profesores o el procedimiento paso a paso que se señale. *Stationenlernen* proporciona al profesorado momentos para tratar con cada estudiante individualmente, observar el proceso de aprendizaje particular y no solo resultados de aprendizaje, otorgando la posibilidad de ofrecer ayuda y

a través de la observación, realizar revisiones de desempeño de forma continua, priorizando las valoraciones positivas y evitando los comentarios negativos.

De acuerdo con Kruse (2007), el procedimiento para su implementación se lleva a cabo en cuatro fases, como podemos ver en la figura 2.

Figura 2

Fases y estrategias de enseñanza en el *Stationenlernen* (StL)



Fuente: Elaborada y adaptada a partir del libro *Stationenlernen* (Kruse, 2007).

La enseñanza tradicional debe erradicarse y cambiar a otro tipo de enseñanza que proporcione al estudiantado la oportunidad para que aprendan por sí mismos, *Stationenlernen* cumple con estos requisitos al ofrecer una variedad de opciones para lograrlo. A través de StL, las y los estudiantes aprenden a evaluar sus necesidades, lidiar con espacios libres, tomar decisiones bajo su propia responsabilidad y organizar su trabajo a través de la autoelección de tareas, creando condiciones de desarrollo individual apropiadas para promover el aprendizaje por medio de acciones independientes.

Como forma abierta de enseñanza, es necesario que se practiquen reglas comunes con las que el estudiantado aprenda a construir buenas

relaciones entre sí, ayudarse mutuamente y tratar bien a sus compañeros, pues se les debe educar para socializar.

Kruse describió algunos puntos a tener en cuenta para la planificación y el diseño de las estaciones (2007, p. 36), de la siguiente manera:

- Considerar los niveles de representación que, de acuerdo con Bruner, deben ser atravesados en orden para que el progreso de aprendizaje sea posible.
- Considerar los canales de entrada al aprendizaje.
- Otorgar oportunidades de aprendizaje "…para la lectura, para escuchar y hablar, para actuar y tal vez incluso para saborear y oler".
- Presentar una estación paralela en caso de que exista la necesidad de adecuación para algunos casos en particular.
- Configurar de acuerdo con el principio motor multisensorial.
- Tener en cuenta que el ritmo de trabajo es un enfoque clave del StL de acuerdo con las diferentes necesidades de aprendizaje y trabajo para cada alumno. Por ejemplo: los estudiantes más lentos reciben apoyo para no escribir todo, sino juntar partes que ya se han hecho.
- Tomar en consideración que significa una gran cantidad de trabajo y preparación para el profesorado y que no siempre es posible adecuarlo con todas las tareas.

Algunos estudios, como los de González (2023), Grbic (2023), Signes y Moreno (2021), Muñiz-Rivas (2020) y Ríos (2022), demuestran la eficacia y pertinencia de StL en diversos ámbitos y niveles educativos. Desde su aplicación en la primaria hasta la educación universitaria, en el ámbito de la educación emocional, en la enseñanza de otros idiomas, dentro del aula de clase o fuera de ella, incluso en ambientes extraescolares, el Aprendizaje por Estaciones estimula el deseo por aprender y potencia las habilidades para lograrlo.

En España, Andrés (2022) propone trabajar las tecnologías mediante un programa de intervención titulado: "La aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación, como herramienta didáctica", implicando la organización del aula en estaciones de aprendizaje (StL).

Su trabajo evidencia cómo la combinación entre TIC y StL aprovecha las ventajas conjuntas de ambas para lograr el autoaprendizaje. Los resultados muestran mejoras en la capacidad de investigación a través de la búsqueda de información, seleccionando fuentes y valorando su veracidad; del mismo modo, hay progreso en otros valores como el cooperativismo, la empatía y el respeto a las opiniones de otros. Con los resultados de su intervención demuestran que la introducción de las TIC implica cambios profundos en las estrategias de enseñanza, en el rol que el profesor y alumnos han de tener.

Dicho lo anterior, hablar de Aprendizajes por Estaciones obliga a mencionar que "las oportunidades de aprendizaje para desarrollar y consolidar competencias básicas se pueden lograr fácilmente aprendiendo por estaciones" (Bauer, 2009, p. 42), por lo que se deben brindar oportunidades al alumnado para hacer sus propias investigaciones, acompañar la búsqueda de sus intereses individuales y proporcionar el marco adecuado para ello. *Stationenlernen* o Aprendizaje por Estaciones (StL) fortalece la práctica docente mediante estrategias de enseñanza abiertas a un sinnúmero de posibilidades creativas.

Es importante relacionar las estaciones de aprendizaje con los principios y pautas del marco del modelo del DUA, para a su vez considerar las posibilidades para mejorar la enseñanza con la descripción de las Aulas del Futuro. Las Aulas del Futuro son una iniciativa que forma parte del proyecto INTEF[12] inspirado en el Future Classroom Lab (FCL) de European Schoolnet, relacionado con las metodologías activas, espacios y tecnología.

El preámbulo para describir el Aula del Futuro (AdF) o Future Classroom Lab (FCL) precisa mencionar a la European Schoolnet (EUN), que es una asociación internacional integrada por 30 ministerios de Educación europeos que promueven la educación en los centros escolares, los profesores y los alumnos de toda Europa. Como se mencionó en la introducción de este capítulo, desde su fundación en 1997 establecieron

12 Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF).

como su misión principal la transformación de los procesos educativos para las sociedades digitalizadas del siglo XXI.

De acuerdo con Román-Gravan et al. (2023), las Aulas del Futuro tienen un surgimiento reciente mediante la EUN para el desarrollo del proyecto "Future Classroom Lab".

Es así como las Aulas del Futuro y el laboratorio del Aula del Futuro se conjugan para desarrollar un concepto de aula diferente, más allá de la sola apropiación de contenidos curriculares para adquirir nuevas habilidades. Las ventajas observables en estas aulas es que todo el tiempo son reconfigurables; las zonas y el mobiliario de que se dispone (sillas, bancos, gradería, mesas de trabajo, armarios) pueden moverse para crear equipos y espacios diversos, como se presenta en la figura 3.

Figura 3

Zonas de aprendizaje sugeridas para el Aula del Futuro (AdF)

Fuente: Elaboración y adaptación propia a partir de *Aula del Futuro*.

Se puede encontrar en las aportaciones de Garrido de Paz (2023), que están basadas en cursos de teleformación sobre el proyecto AdF, información sobre su origen, recomendaciones para la organización del aula, metodologías que pueden desarrollarse, instrumentos de evaluación para la valoración final de las presentaciones, así como las consideraciones para cada una de las zonas de aprendizaje (pp. 14-21) que quedan a la vista en la tabla 3.

Tabla 3

Características de las seis zonas de aprendizaje en las AdF

Zona	Símbolo	Características
Interactúa		Fomenta la interacción y la participación del alumnado, recurriendo si es necesario al uso de la tecnología, con dispositivos individuales como tabletas y teléfonos inteligentes o con pizarras digitales interactivas. En esta zona el aprendizaje implica la participación del profesorado y del alumnado.
Desarrolla		Es un espacio para el aprendizaje informal y la autorreflexión. Esta zona está diseñada para que el alumnado pueda realizar el trabajo escolar de manera independiente y autónoma, fomentando un aprendizaje autodirigido conectado con los intereses propios de cada cual.
Investiga		Este espacio está concebido para fomentar en el alumnado la capacidad de descubrir por sí mismo, dándole la oportunidad de adoptar un rol activo en el desarrollo de proyectos y actividades prácticas, tanto individuales como en grupo. En esta zona, el profesorado puede promover el aprendizaje basado en proyectos y la investigación para mejorar las habilidades de pensamiento crítico de los alumnos y alumnas.
Intercambia		En esta zona se trata de potenciar la capacidad colaborativa de estudiantes y docentes. La calidad de la colaboración implica tener en cuenta la propiedad, la responsabilidad compartida y la toma de decisiones dentro de los grupos. Las tecnologías pueden ayudar a crear una forma más rica de comunicación y colaboración, porque la colaboración en el aula del siglo XXI no se limita a la comunicación presencial y sincrónica, sino que puede realizarse en línea y también de forma asíncrona.
Crea		La zona Crea está concebida para que el alumnado pueda planificar, diseñar y producir su propio trabajo, por ejemplo, una producción multimedia o una presentación. En esta zona de aprendizaje se transforma el rol del alumnado de mero consumidor de información a creador de contenido. La interpretación, el análisis y el trabajo en equipo son partes importantes del proceso creativo que tiene lugar en esta zona.

Zona	Símbolo	Características
Presenta		En esta zona el profesorado y el alumnado pueden llevar a cabo las presentaciones de sus trabajos, sus investigaciones, etc. Se puede disponer de una pizarra digital interactiva y bancos en gradas, lo que permite a todas las personas participantes verse entre sí, como en un foro, y favorece la participación y la discusión.

Fuente: Elaboración propia a partir del libro *Aula del Futuro* (Garrido de Paz, 2023).

Otros estudios (Cadalso y Seara, 2023; García-Tudela, 2023; Gómez-García et al., 2022; Revuelta et al., 2022) describen el trayecto de transformación educativa en las aulas como un proceso que implica el liderazgo pedagógico del equipo directivo, el trabajo consensuado en aspectos curriculares y metodológicos del profesorado, el acompañamiento de las supervisiones escolares para acercar las asesorías y los apoyos necesarios que se requieren para que se multipliquen las experiencias positivas que se van logrando. Son muchas las tendencias pertinentes para el desarrollo de las AdF, todas ellas promueven estrategias de enseñanza con metodologías abiertas, activas y trabajo colaborativo. Es importante puntualizar que el trabajo en circuitos o estaciones de aprendizaje forma parte de ellas, así como también el marco del modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje que, de acuerdo con Garrido de Paz et al. (2023, p. 77), "es un recurso que propone estrategias importantes de considerar en el diseño de las secuencias de aprendizaje, las herramientas digitales y las opciones para la presentación de los resultados".

En el mismo tenor se describen a continuación algunas características importantes para el desarrollo del trabajo en el Aula del Futuro, las cuales forman parte de la estructura del aula con una planeación didáctica centrada en las estaciones de aprendizaje ya mencionadas antes.

1. Integración de tecnología avanzada

La característica más evidente del Aula del Futuro es la integración de la tecnología avanzada con dispositivos tales como: tabletas, pizarras interactivas y herramientas de realidad virtual y aumentada, que están destinados a ser elementos comunes. Estas tecnologías permiten una

interacción más profunda con el contenido, facilitando la comprensión de conceptos complejos a través de visualizaciones en 3D y simulaciones interactivas. La inteligencia artificial (IA) también desempeña un rol crucial, personalizando el aprendizaje según las necesidades individuales de los estudiantes y proporcionando retroalimentación inmediata.

2. Espacios de aprendizaje flexibles

El diseño del espacio físico del Aula del Futuro será mucho más flexible que el de las aulas tradicionales. En lugar de filas de mesas, pupitres o bancos fijos, estos espacios contarán con muebles modulares que se pueden reorganizar fácilmente para adaptarse a diferentes actividades y estilos de aprendizaje. Esta flexibilidad permite la creación de entornos colaborativos donde los estudiantes puedan trabajar en grupo, así como espacios tranquilos para el estudio individual. Además, las aulas estarán equipadas con tecnologías digitales que permitan la conexión y colaboración a distancia, facilitando el aprendizaje híbrido.

3. Enfoque en el aprendizaje personalizado

El Aula del Futuro se centrará en el aprendizaje personalizado, adaptándose al ritmo y estilo de cada estudiante, además de utilizar datos recopilados a través de diversas plataformas de aprendizaje, el profesorado podrá identificar las fortalezas y debilidades de cada alumno y alumna, diseñando estrategias específicas para maximizar su potencial. La IA y el análisis de datos desempeñan un rol fundamental en este proceso, al proporcionar información valiosa que permita una intervención oportuna y eficaz.

4. Aprendizaje basado en proyectos y competencias

El enfoque pedagógico en el Aula del Futuro está orientado hacia el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el desarrollo de competencias. Esta estrategia metodológica promueve una educación más práctica y aplicada, donde los estudiantes trabajan en proyectos reales que integran

diversas disciplinas. El ABP fomenta habilidades críticas como la colaboración, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, puesto que los prepara mejor para los desafíos del mundo real.

5. Inclusión y accesibilidad

La accesibilidad es una prioridad en el Aula del Futuro. Las herramientas tecnológicas permiten adaptar materiales y métodos de enseñanza a las necesidades del alumnado con discapacidades. Por ejemplo: los dispositivos con funciones de lectura en voz alta, subtítulos automáticos y ajustes de contraste visual facilitan la participación de todos los alumnos y alumnas. Además, el aprendizaje en línea y los recursos digitales ofrecen oportunidades adicionales para aquellos y aquellas que no pueden asistir físicamente a las sesiones o clases.

6. Evaluación continua y formativa

Las metodologías de evaluación también evolucionarán en el Aula del Futuro. En lugar de depender exclusivamente de exámenes estandarizados, se utilizarán evaluaciones continuas y formativas para medir el progreso del alumnado. Estas evaluaciones proporcionan una retroalimentación constante, ya que permiten al profesorado ajustar sus estrategias pedagógicas en tiempo real. La tecnología puede ser clave al facilitar la recopilación y análisis de datos de rendimiento de manera eficiente.

Como puede observarse, los aspectos teóricos y metodológicos de un nuevo paradigma educativo demandan una infraestructura considerable para atender a los cambios en la docencia. En este caso, el entorno de aprendizaje digitalizado para la Escuela del Futuro es clave para introducir las nuevas estrategias de enseñanza. En la literatura que rodea la Nueva Escuela Mexicana se identifican experiencias que ya se desarrollan en diversas escuelas de distintos niveles educativos a lo largo del país. Tal es el caso de un proceso de transformación pedagógica que se está realizando en escuelas de educación básica en Guadalajara, Jalisco. En

esta experiencia se propuso una metodología orientada a la creación de la Escuela del Futuro con base en los fundamentos teóricos del enfoque del Desarrollo Universal del Aprendizaje (DUA).

Las experiencias que se comparten han surgido en el contexto mismo donde se han identificado problemas cotidianos que enfrentan un gran número de profesores y profesoras, con base en ello se articulan las líneas y acciones más significativas que se demandan para la nueva educación en nuestro país y que redirigen la formación y capacitación docente hacia un modelo de cambio y transformación que responda a las necesidades del alumnado a través del desarrollo profesional del profesorado para responder a los nuevos desafíos del siglo XXI (Montorfano, 2020).

Cabe mencionar que para la implementación de nuevas estrategias de enseñanza en el Aula del Futuro se debe acudir en primera instancia con los sujetos clave, ya que son los directivos y administradores de la educación quienes facilitan el acceso al profesorado a través del ejercicio de su liderazgo para llegar a consensuar el acceso, la metodología curricular y su implementación.

Para avanzar en la puesta en práctica de un ejercicio *in situ* se propone el diseño de un taller con miras a desarrollar un proyecto de "Aula del Futuro" con la única intención de demostrar que es posible idear una estructura factible de implementación en el contexto y ámbito escolar de la educación básica en México.

Estructura del taller: la capacitación

Su diseño se centra en las Estaciones de Aprendizaje, *Stationenlernen* (StL), y las estrategias de enseñanza para el Aula del Futuro (AdF) en el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se abordaría desde la perspectiva de la psicología y la educación para contribuir al desarrollo de los trayectos formativos de la docencia.

Objetivo general

Implementar el curso-taller "Desarrollo de estrategias de enseñanza por Estaciones de Aprendizaje, *Stationenlernen* (StL), para la creación del Aula del Futuro (AdF) en el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)" que oriente al profesorado hacia la diversificación de acciones para el mejoramiento de su práctica docente mediante la simulación de un *Aula del Futuro* en su contexto escolar.

Objetivos específicos

Mediante el desarrollo de dicho curso-taller se espera que las y los profesores logren:

- Describir los elementos en los que se fundamenta el proyecto Aulas del Futuro (AdF) mediante una infografía que señale sus zonas, puntos clave y recursos principales.
- Explicar los principios, pautas y puntos de verificación del modelo Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ejemplificando en un producto audiovisual por equipo cómo pueden ser integrados en la práctica educativa.
- Identificar las principales estrategias de enseñanza de la metodología *Stationenlernen* que faciliten las tareas en un Aula del Futuro (AdF) utilizando un recurso digital DUA para la Acción y Expresión (principio III).
- Idear el diseño de su Aula del Futuro mediante una maqueta en la que se visualicen los aspectos y elementos para configurar cada fase de aprendizaje como una alternativa a su contexto escolar.

A continuación se presenta la Tabla 4 en la que se describen las sesiones, los temas y las producciones que se diseñan a manera de ejemplo para un proceso de trayecto formativo en educación básica.

Tabla 4

Programa detallado para la simulación del Aula del Futuro

Modalidad didáctica: Curso-Taller			
Sesión	**Objetivo específico**	**Temas de reflexión**	**Producciones**
1	Describir los elementos en los que se fundamenta el proyecto Aulas del Futuro (AdF) mediante una infografía que señale sus zonas, puntos clave y recursos principales.	Origen, desarrollo y situación actual del proyecto AdF. Zonas de aprendizaje en las AdF. Proceso de transformación del espacio educativo para las AdF.	Infografía individual sobre los elementos fundamentales para el Aula del Futuro.
2	Explicar los principios, pautas y puntos de verificación del modelo Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ejemplificando en un producto audiovisual por equipo cómo pueden ser integrados en la práctica educativa.	Importancia de las prácticas inclusivas. Origen y fundamentos neurocientíficos del Diseño Universal para el Aprendizaje. El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje: principios, pautas y propuestas para la práctica.	Producto audiovisual por equipo con ejemplos de la integración a la práctica de los principios, pautas y puntos de verificación del DUA.
3	Identificar en binas las principales estrategias de enseñanza de la metodología *Stationenlernen* que faciliten las tareas en un Aula del Futuro (AdF) utilizando cualquier recurso digital DUA para la Acción y Expresión (principio III).	Origen y evolución histórica de la metodología StL. Modelo de representaciones de la realidad de Bruner. Fases y estrategias de enseñanza StL. Puntos focales para la planificación y el diseño de las estaciones.	Presentación en binas de un recurso digital acerca de las principales estrategias de enseñanza StL.
4	Idear el diseño de un Aula del Futuro mediante una maqueta en la que se visualice cómo proponer para cada fase de aprendizaje una alternativa adaptada a su contexto escolar.	-Análisis contextual del espacio escolar en que pueda constituirse un Aula del Futuro. -Capacidad creativa para resolver el reto en la representación del modelo visualizado.	Maqueta con el modelo para el Aula del Futuro visualizado para cada fase de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

Es de esperarse que este tipo de ideaciones favorezcan la innovación educativa; el propósito de este capítulo no es presentar una propuesta metodológica acabada y lista para implementarse sino ejemplificar las opciones que pudieran existir para la educación inicial, educación básica y superior.

Finalmente, se puede señalar que el profesorado del futuro demanda un perfil amplio y diverso de competencias y una formación continua y avanzada. La combinación de habilidades tecnológicas, mediación educativa, personalización del aprendizaje, evaluación formativa, inclusión y desarrollo emocional conformará el perfil ideal del docente en las Aulas del Futuro.

Las instituciones de formación docente y las universidades deberán adaptarse para diseñar y ofrecer programas educativos que preparen al profesorado para los retos, asegurando que estén preparados para brindar y desarrollar una educación de alta calidad en un mundo en constante cambio.

Conclusiones

Para concluir se puede señalar que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) promueve un enfoque inclusivo que reconoce la diversidad del alumnado en función de habilidades, intereses, experiencias previas y necesidades de aprendizaje, por ello es necesario contar con tiempo fuera de clase para la preparación de los materiales pertinentes. Desde este paradigma se trata de disminuir una enseñanza tradicionalmente frontal que se ha caracterizado por perseguir como principal finalidad la concentración de todos los estudiantes en sus profesores o el procedimiento paso a paso que se señale.

En este sentido el profesorado puede atender a una gama más amplia de estudiantes ya que el DUA integra múltiples formas de representación, acción, expresión y motivación para apoyarlo con la creación de entornos de aprendizaje más equitativos.

Las Estaciones de Aprendizaje (*Stationenlernen*), según el análisis realizado en este capítulo, proporcionan al profesorado momentos para trabajar con cada niño, niña, adolescente o joven de manera individual, así como observar el proceso de aprendizaje particular y se le brinda la

posibilidad de ofrecer ayuda para la identificación del desempeño de forma continua.

Al ofrecer opciones variadas para que el estudiantado se ponga en contacto con el material y demuestre sus fortalezas individuales y logros hace de este modelo la mejor manera para dejar fuera la enseñanza tradicional. El DUA fomenta un aprendizaje personalizado en donde cada uno de los alumnos y alumnas es capaz de acceder al contenido de aprendizaje de la manera que mejor se adapte a sus necesidades.

En el futuro del aula, la tecnología es un elemento clave para implementar el DUA. Las herramientas digitales permiten al profesorado ofrecer numerosos medios para presentar la información tales como: videos, gráficos, simulaciones, entre otros; y facilitar diferentes formas de participación a través de la interacción con los software, foros de discusión.

De esta manera, se puede mencionar que la integración de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje (TICCAD) en la educación conlleva una diversidad de oportunidades para innovar la docencia, tal como lo establece el Programa Sectorial de Educación "La nueva escuela mexicana".

En síntesis, las herramientas digitales ofrecen diversas maneras para que el alumnado exprese su comprensión (aprendizaje) como es el caso de la creación multimedia y presentaciones digitales.

Con base en este trabajo se establece que, en las Aulas del Futuro, según los estudios recuperados en fuentes de datos diversas, se utilizan principalmente metodologías activas y las evaluaciones que se realizan son realmente formativas.

A partir de este trabajo se llega a identificar que el futuro del aula debe ser adaptable para ajustarse a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje; además de que promueve la flexibilidad en la planificación curricular y en las actividades de enseñanza para que el profesorado ajuste, en la medida de lo posible sus métodos con base en los progresos y necesidades cambiante de los estudiantes.

Finalmente, vale la pena resaltar que el DUA se centra en un enfoque proactivo y fundamenta el diseño de un curriculum y actividades desde

los principios de flexibilidad suficiente para que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes participen plenamente en su aprendizaje.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) representa un marco clave para la enseñanza del futuro ya que promueve, como se dijo antes, la inclusión, la personalización y la flexibilidad apoyado por las tecnologías emergentes y enfoques pedagógicos que formarán a los jóvenes para el mundo dinámico del siglo XXI.

Referencias

Alba-Pastor, C. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.

———— (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Revista Participación Educativa, 6*(9), 55-68.

Alba-Pastor, C., Sánchez Hipola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto Completo (Versión 2.0)*. https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/19-UNIVERSAL_PARA_EL_APRENDIZAJE.pdf

Andrés, M. (2022). *La aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación al trabajo por estaciones en educación primaria.* [Tesis de grado, Universidad Católica de Valencia]. Repositorio institucional de la Universidad Católica de Valencia. https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/2693

Anguita Erena, A. (2023). *"Aprendiendo por estaciones". Propuesta educativa en el desarrollo de contenidos para el área de lengua castellana y literatura y matemáticas en educación primaria.* [Tesis de grado, Universidad de Jaén]. https://hdl.handle.net/10953.1/21696

Bauer, R. (2009). *Lernen an Stationen weiterentwickeln. Wege zur Differenzierung und zum individuellen Lernen.* Cornelsen.

Blanco García, M., Sánchez Antolín, P. y Zubillaga del Río, A. (2014). El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje: Principios, pautas y propuestas para la práctica. En Alba-Pastor (Coord.), *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas,* 25-27. Morata.

Cadalso Rico, M. y Seara Millán, I. (2023). Avanzando en inclusividad: situaciones de aprendizaje en el aula del futuro. *Supervisión 21,* (68), 1-20.

Centre for Applied Science and Technology (s/f). *Until Learning has no limits*. https://.cast.org/

Cortés Díaz, M., Ferreira Villa, C. y Arias Gago, A. R. (2021). Fundamentos del diseño universal para el aprendizaje desde la perspectiva internacional. *Revista Brasileña de Educación Especial, 27,* 269-284. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0065

Diario Oficial de la Federación (2020). *Programa sectorial de Educación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=

Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* McGraw-Hill.

Díez Villoria, E. y Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, *43*, 87-93. https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002

Espinosa, D., Mora, J. y Brijaldo, M. H. (2023). Fortalecimiento de las prácticas pedagógicas investigativas a partir del diseño universal para el aprendizaje. *Memorias SIFORED – Encuentros Educación UAN*, (7). https://revistas.uan.edu.co/index.php/sifored/article/view/1669

European Schoolnet (2022). *Future Classroom Lab Learning Zones*. https://fcl.eun.org/documents/10180/14689/FCL+brochure_A4_8pages_2022-V3.pdf/766332cd-7a0c-f8a0-7b9d-d8e1def21f74?t=1673264974457

García-Tudela, P., Prendes-Espinosa, P. y Solano-Fernández, I. (2023). Aulas del Futuro en España: un análisis desde la perspectiva docente [Future Classrooms in Spain: an analysis from teachers´ perspective]. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación, 67*, 59-86.

Garrido de Paz, L. (2023). Aula del futuro. *Red Educativa Digital Descartes.* https://proyectodescartes.org/iCartesiLibri/PDF/aula_del_futuro_luis_garrido.pdf

Gigena, M. S. y Cuesta García, A. (2022). Estaciones de aprendizaje en una clase de ELE en línea para adultos: percepciones sobre sus facilidades y dificultades. *Didacticae,* (11), 78-98. https://doi.org/10.1344/did.2022.11.78-98

González, P. (2023). Aulas emocionantes. La motivación como meta. *Revista Jameos Digital,* (11), 20-25.

Gómez-García, M., Alameda, A., Poyatos, C. y Ortega-Rodríguez, P. (2022). El Aula del Futuro: un proyecto para la redefinición pedagógica de los centros educativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 36*(97), 133-148.

Grbic, D. (2023). Aula sin Paredes en el Sendero Los Matapalos: Una propuesta de mediación pedagógica multidisciplinaria basada en neurociencia, para incentivar y promover una conciencia ecológica colectiva. *Libro de Memorias: XXIII Congreso Nacional de Ciencia, Tecnología y Sociedad, XXIV Congreso Nacional de Ciencia, Tecnología y Sociedad, XIII Festival Internacional de Matemáticas,* 6-20.

Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, *13*(44), 235-241.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (2020). Informe Anual INTEF. Indicadores. Ministerio de Educación. Gobierno de España. https://intef.es/

Kruse, T. (2013). *Stationenlernen. Theoretische Grundlagen und Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel eines fächerübergreifenden Unterrichtsentwurfs "Einführung in das Thema Freundschaft"* [Kindle versión android]. GRIN.

Marchesi Ullastres, A. (2020). Aprendizajes pedagógicos. Pedagogía. El impacto del confinamiento en la enseñanza futura. *Revista del Profesorado de Religión*, 341-342.

Marchesi Ullastres, A. y Díaz, T. (2009). Desafíos de las TIC: el cambio educativo en Iberoamérica. *Revista TELOS*, (78), 111-114. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/230830.

Martínez-Usarralde, M. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI, 24*(1), 93-115. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Universidad de Valencia, España.

Montorfano, C. (2020). Capacitación Docente en TIC para la Motivación Escolar (I. P. E. M. n.º 193 José María Paz, Saldán, Córdoba). *Universidad Siglo 21.*

Muñiz-Rivas, M. (2020). Las "estaciones de aprendizaje" como experiencia docente innovadora en la asignatura Antropología Social, en el Grado en Criminología. *Ciclos de mejora en el aula, año 2019: Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*. Secretariado de Formación y Evaluación, 759-780.

Ortega-Quevedo, V. y Gil, C. (2020). La evaluación formativa como elemento para visibilizar el desarrollo de competencias en ciencia y tecnología y pensamiento crítico. *Publicaciones*, *50*(1), 275-291. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15977

Revuelta, F. I., Guerra, J. y Pedrera, M. I. (2022). Diseño e implementación de la metodología activa, gamificación en la formación del profesorado. El aula del futuro como espacio de enseñanza y aprendizaje. *Avances y desafíos para la transformación educativa,* 359-366. Universidad de Oviedo. https://bit.ly/3R6RPRI

Ríos Fernández, A. I. (2022). *Educación Emocional en Tercero de Educación Primaria.* [Trabajo de fin de grado, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio institucional de la Universidad Internacional de la Rioja. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3587/MURCIA%20FERRANDEZ%2C%20CARMEN%20MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Román-Graván, P., Sánchez-Toscano, M. R., Hervás-Gómez, C. y Cotrino-García, J. A. (2023). Las aulas del futuro como recurso educativo en la formación de docentes y estudiantes. En Peña-Acuña (Coord.), *El aula del futuro. Experiencias educativas*, 41-60. Octaedro.

Secretaría de Educación Pública (2019). Nueva Escuela Mexicana Digital. TICAAD. https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx

Signes, M. D. y Moreno. M. (2021). Estaciones de aprendizaje en un Centro de Educación Especial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 2*(1), 148-174. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.10164

Zhang, L., Jackson, H., Yang, S., Basham, J., Williams, C. y Carter, R. (2022). Codesigning learning environments guided by the framework of Universal Design for Learning: a case study. *Learning Environments Research, 25*, 379-397. https://doi.org/10.1007/s10984-021-09364-z

5 Revisión del modelo motivacional ARCS (Atención, Relevancia, Confianza y Satisfacción)

Marisol Vázquez Quezada[1]
Giovanna Georgina Ramírez Cerón[2]
Josefina Sandoval Martínez[3]

Resumen

El modelo motivacional ARCS (Atención, Relevancia, Confianza y Satisfacción) fue desarrollado por John Keller en 1979 para abordar la motivación en el aprendizaje. Este modelo ofrece un marco sistemático basado en investigación para identificar y resolver problemas motivacionales, proponiendo estrategias efectivas en cuatro dimensiones clave. La atención se centra en captar y mantener el interés de los estudiantes mediante métodos novedosos y la promoción de la curiosidad. La relevancia busca que los estudiantes comprendan la utilidad y aplicabilidad del contenido, empleando experiencias previas y objetivos claros. La confianza se enfoca en fomentar expectativas positivas sobre el éxito, proporcionando retroalimentación correctiva y desafiando a los estudiantes a superar obstáculos. Finalmente, la satisfacción aborda la importancia de la sensación de

1 Psicóloga, maestrante en Psicología Educativa – Universidad de Guadalajara (México).
2 Profesora de tiempo completo – Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0934-9906
3 Profesora titular de tiempo completo y jefa del Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4113-1897

logro y el uso de recompensas adecuadas para mantener la motivación. En conjunto, estas dimensiones no solo captan el interés de los estudiantes, sino que también los mantienen comprometidos y satisfechos. El modelo ARCS es especialmente relevante en el contexto actual, donde la tecnología y las plataformas digitales desempeñan un rol crucial en la educación. Su aplicación permite a los educadores diseñar experiencias de aprendizaje que no solo informan, sino que también inspiran y motivan a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial. Este enfoque integral es fundamental para enfrentar los retos del mundo digitalizado, potenciando la efectividad de los procesos educativos y contribuyendo al éxito académico y personal de los estudiantes. Por lo anterior, el objetivo es reconocer el modelo ARCS como herramienta motivacional en la enseñanza digital para la participación y el logro de mejores resultados de aprendizaje del estudiantado.

Palabras clave: Modelo Motivacional ARCS, Atención, Relevancia, Confianza, Satisfacción.

Review of the ARCS (Attention, Relevance, Confidence and Satisfaction) motivational model

Abstract

The ARCS Motivational Model (Attention, Relevance, Confidence and Satisfaction) was developed by John Keller in 1979 to address motivation in learning. This model offers a systematic, research-based framework for identifying and solving motivational problems, proposing effective strategies in four key dimensions. The model focuses on capturing and maintaining student interest through novel methods and promoting curiosity. Relevance ensure that students understand the usefulness and applicability of the content by using previous experiences and setting clear objectives. Confidence fosters positive expectations about success by providing corrective feedback, and challenging students to overcome obstacles. Finally, satisfaction emphasizes the importance of the feeling

of achievement and the use of appropriate rewards to maintain motivation. Together, these dimensions not only capture students' interest but also keep them engaged and satisfied. The ARCS model is especially relevant in the current context, where technology and digital platforms play a crucial role in education. Its application allows educators to design learning experiences that not only inform, but also inspire and motivate students to reach their full potential. This comprehensive approach is essential to face the challenges of the digitalized world, enhancing the effectiveness of educational processes, and contributing to the academic and personal success of students. Therefore, the objective is to recognize the ARCS model as a motivational tool in digital teaching for student participation and the achievement of better learning outcomes.

Keywords: Motivational Model ARCS, Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction.

Introducción

Actualmente, el uso de las tecnologías forma parte de la cotidianidad y ha transformado la forma en que interactuamos, trabajamos y aprendemos, convirtiéndose así en herramientas importantes en los procesos educativos. Por ello, tanto el profesorado como las instancias responsables de la educación se enfrentan al reto de diseñar estrategias de aprendizaje que las incorporen, para así contribuir al desarrollo de las competencias que exige el mundo actual en los estudiantes.

La integración de las tecnologías en los procesos educativos no es reciente, sin embargo, se potencializó como consecuencia de la pandemia de COVID-19 ante la suspensión repentina de las clases presenciales como medida de contención de contagios. De acuerdo con Parra (2016), se considera que las tecnologías favorecen una innovación educativa, la cual implica modificaciones en los métodos, estrategias y procedimientos utilizados en la enseñanza y el aprendizaje, con el fin de introducir cambios y mejoras en los procesos formativos y educativos. Dentro de este

contexto, un factor importante en la educación es la motivación; incluso, si esta no se tiene se puede presentar el abandono escolar. La motivación impulsa a los estudiantes a participar activamente en su aprendizaje, por tanto, es esencial que el profesor desarrolle estrategias pedagógicas destinadas a estimular la motivación de sus alumnos. Cuando se habla de estrategias, se hace alusión a la introducción de elementos o modificaciones que generen interés en el aula, con el propósito de fomentar un aprendizaje significativo (Rivera et al., 2020). Ante un mundo digitalizado, se requiere incorporar las tecnologías en los procesos educativos.

Por lo anterior, en este capítulo se explorarán los principios fundamentales del modelo motivacional ARCS, se describirán las estrategias propuestas por Keller para cada una de las dimensiones del modelo y cómo estas pueden implementarse para crear experiencias de aprendizaje más motivadoras y efectivas.

La motivación es un factor crucial en el éxito del aprendizaje, y entender cómo fomentarla ha sido un desafío constante para educadores. En 1979, John Keller abordó este desafío desarrollando el modelo de motivación ARCS, diseñado para hacer la instrucción más atractiva y mejorar la motivación de los estudiantes.

Además, este modelo no solo es útil para crear un plan de estudios motivador que se ajuste a las necesidades de los estudiantes, sino que también permite hacer evaluaciones fundamentales sobre cómo perciben la motivación los estudiantes (Wahyudi et al., 2017).

Keller creó este modelo para proporcionar una metodología sistemática que ayude a los educadores a identificar y resolver los problemas relacionados con la motivación en el aprendizaje. Basado en principios y estrategias motivacionales fundamentados en la investigación, el modelo ARCS ofrece un marco práctico y efectivo para diseñar experiencias de aprendizaje que no solo capturen el interés de los estudiantes, sino que también los mantengan comprometidos y satisfechos.

El modelo ARCS es altamente efectivo porque se ajusta a los intereses y necesidades de los estudiantes. Está fundamentado en teorías y experiencias reales, lo que fomenta el entusiasmo por aprender y motiva a

los estudiantes a alcanzar resultados de aprendizaje satisfactorios (Afjar et al., 2020).

Se abordarán las cuatro dimensiones del modelo ARCS, comenzando con la Atención, discutiendo su importancia en captar y mantener el interés de los estudiantes y presentando estrategias para lograrlo. Posteriormente, la segunda dimensión, que es Relevancia, está enfocada en cómo los estudiantes pueden ver la utilidad y aplicabilidad del contenido que aprenden. Luego, consideraremos la Confianza, analizando cómo fomentar en los estudiantes la expectativa de éxito y su disposición a enfrentar desafíos. Finalmente, abordaremos la Satisfacción, viendo cómo la sensación de logro y las recompensas pueden influir en la motivación.

Modelo motivacional ARCS

Comenzando por la revisión teórica, John Keller creó el modelo de motivación en 1978, denominado modelo ARCS, con el objetivo de hacer la instrucción más atractiva y mejorar la motivación de los estudiantes. Fue denominado así por sus siglas en inglés: *Attention* (A), *Relevance* (R), *Confidence* (C) y *Satisfaction* (S) (Keller, 1979).

El modelo de motivación ARCS fue desarrollado en respuesta al deseo de encontrar formas más efectivas de comprender las principales influencias en la motivación para aprender y de resolver sistemáticamente los problemas relacionados con la motivación en el aprendizaje (Keller, 1987).

El modelo ARCS se originó mediante la elaboración de una amplia lista de enunciados de estrategias motivacionales, que luego fueron clasificados para verificar si las cuatro categorías del modelo ofrecían una tipología conceptualmente sólida. Todas las estrategias empleadas en la creación del modelo se basan en descubrimientos de investigación y en prácticas que han demostrado ser efectivas para motivar a los estudiantes (Keller, 1987).

Este modelo postula que las personas se sienten motivadas para involucrarse en una actividad cuando creen que esta tarea está relacionada

con la satisfacción de sus propias necesidades (aspecto de valor) y cuando tienen una expectativa positiva de lograr éxito en esa actividad (aspecto de expectativa) (Keller, 1987).

Keller creó el modelo para satisfacer la necesidad de encontrar métodos más eficaces para comprender las influencias principales en la motivación para aprender, así como para desarrollar enfoques sistemáticos para identificar y solucionar problemas relacionados con la motivación en el proceso de aprendizaje (Keller, 1987). Por otra parte, Keller afirma que: "El modelo es un método para mejorar el aspecto motivacional de los materiales educativos digitales" (1987, p. 2).

Según un estudio hecho por Afjar et al. (2020), en el cual pusieron en práctica la efectividad del modelo ARCS en el aprendizaje de física, realizaron una investigación cuantitativa con un enfoque de grupo de control pretest-postest. El grupo experimental fue sometido a la implementación del modelo ARCS, mientras que el grupo de control continuó con el método de enseñanza tradicional.

Los resultados mostraron que el modelo ARCS no solo mejoró significativamente la atención y el interés de los estudiantes en las lecciones de física, sino que también aumentó sus resultados de aprendizaje. Este hallazgo sugiere que el modelo ARCS es una herramienta valiosa para incrementar la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes en temas específicos.

Ya que este modelo es un modelo motivacional, Keller (1983) define la motivación como la intensidad y orientación del comportamiento. Esto implica la decisión que una persona toma sobre lo que quiere experimentar o las metas que busca alcanzar o evitar, así como el grado de esfuerzo que va a invertir en ese aspecto. También menciona que la motivación se determina por la interacción de cuatro dimensiones: atención, relevancia, confianza y satisfacción.

Comenzando con la primera dimensión, que es Atención (A), Keller (2010b) indicó que la atención resulta esencial tanto para la motivación como para el proceso de aprendizaje en la era de la instrucción multimedia. El autor del modelo ARCS propuso tres estrategias para generar,

incrementar y sostener la atención: 1. Atraer la atención de los estudiantes mediante la implementación de métodos novedosos e introduciendo contenido personal y/o emocional durante las lecciones; 2. incrementar la atención fomentando la curiosidad y promoviendo la búsqueda activa de conocimiento; y 3. mantener la atención mediante la introducción de variaciones en el proceso educativo.

Por otra parte, sugiere que, para abordar la dimensión de Atención, es necesario incluir tanto actividades que despierten la percepción como aquellas que fomenten el interés en la investigación y la búsqueda de conocimientos. Recomienda la utilización de elementos sorpresivos, novedosos, inciertos e incongruentes para captar la atención perceptual, y el planteamiento de preguntas desafiantes o la resolución de problemas para estimular la curiosidad (Keller, 2010b).

Keller (2010a) indica que la atención es un requisito previo al proceso de aprendizaje, aunque la meta no se limita únicamente a captar la atención del estudiante, sino también a mantenerla. Por tanto, es crucial seleccionar estímulos apropiados o estrategias motivacionales adecuadas.

Por otra parte, Keller (2010a) menciona que la atención abarca aspectos humanos como el reflejo de orientación, la curiosidad y la búsqueda de sensaciones. Para mantener la atención de los estudiantes, existen actividades específicas que pueden ser útiles y que se dividen en tres categorías generales:

1. Estímulo perceptual: ¿Qué puedo hacer para captar su interés?
2. Estímulo por indagación: ¿Cómo puedo fomentar una actitud de indagación?
3. Variabilidad: ¿Cómo puedo mantener su atención?

La estimulación perceptual involucra respuestas automáticas a estímulos, donde cualquier cambio repentino o inesperado en el entorno puede captar el interés curioso de una persona. Esto incluye variaciones en el tono de voz, la intensidad lumínica, la temperatura o la presentación de información sorprendente. Aunque este despertar inicial de la curiosidad perceptual es fundamental para iniciar el proceso de atención, típica-

mente es breve, ya que las personas suelen adaptarse rápidamente a la nueva situación (Keller, 2010a).

En cuanto al estímulo por indagación, en esta parte se puede despertar una mayor curiosidad al plantear situaciones problemáticas que solo pueden ser resueltas a través del deseo de adquirir conocimiento. Los educadores suelen lograr esto mediante la implementación de una actividad inicial que involucra a los estudiantes en la experiencia de resolver problemas y mediante el uso de técnicas de pregunta (Keller, 2010a).

Por último, la variabilidad se refiere justo a dar esos cambios que provoquen sorpresa y mantengan a los alumnos atentos, debido a que no es usual o es poco común a lo que normalmente se realiza en un salón de clases (Keller, 2010a).

Después, se aborda la categoría de Relevancia (R), donde Keller (1987) refiere que esta se logra cuando los estudiantes entienden claramente las razones por las que están aprendiendo un tema en particular, es decir, su utilidad o aplicabilidad. Aunque Keller (1987) subraya que esta dimensión está relacionada con la forma en que se presenta el contenido o el entorno en el que se lleva a cabo el aprendizaje.

Keller propuso seis estrategias dirigidas a esta dimensión: emplear la experiencia previa, el aprendizaje previo y las habilidades que el estudiante ya tiene; realzar el valor inmediato del conocimiento; considerar la utilidad futura del conocimiento; ajustarse a las necesidades individuales de los estudiantes; aplicar el modelado y la elección, es decir, permitir que los alumnos utilicen distintos enfoques para avanzar en su trabajo o elijan cómo organizarlo (Keller, 1987).

Por tanto, el enfoque en la relevancia tiene como objetivo mejorar la percepción de los alumnos sobre la plataforma virtual y aumentar su motivación para trabajar en ella, al brindarles una comprensión clara de cómo pueden aplicar el conocimiento adquirido en la vida real.

Esta dimensión está totalmente enfocada a las metas, a fijar objetivos, y esforzarse por cumplirlos constituye un elemento fundamental de la Relevancia. En términos generales, los estudiantes estarán más inclinados a motivarse para aprender si creen que adquirir nuevos cono-

cimientos o habilidades les facilitará alcanzar una meta actual o futura (Keller, 2010a).

La siguiente dimensión es la Confianza (C), la cual, según Keller (1987) se presenta como un factor crucial que influye en el éxito académico y en la persistencia del estudiante en la consecución de sus metas educativas.

La confianza se manifiesta en las expectativas positivas que el estudiante tiene sobre su capacidad para lograr los objetivos propuestos, así como en su disposición para enfrentar los desafíos y superar obstáculos en el camino hacia el aprendizaje. Keller (1987) destaca la complejidad de promover el desarrollo de la confianza en el contexto educativo, especialmente en situaciones de competencia entre compañeros, donde el temor al fracaso puede socavar la confianza en uno mismo.

Esta dimensión (C) se convierte en un motor que impulsa a los estudiantes a enfrentar desafíos y obstáculos con determinación y convicción, por lo que es necesario tener en cuenta los diversos factores pueden influir en el grado de confianza de un estudiante, entre ellos, el temor o las expectativas impuestas tanto por los docentes como por los compañeros (Keller, 1987).

Keller (2010a) menciona que en esta dimensión hay estrategias que contribuyen a desarrollar la confianza en los estudiantes, y una de ellas es proporcionar retroalimentación correctiva que permita comprender las causas de sus errores y cómo corregirlos. Esta práctica ayuda tanto al maestro como a los estudiantes a mantener un enfoque en la tarea, donde se entiende que cometer errores y aprender de ellos es parte del proceso. Cuando los estudiantes no reciben retroalimentación hasta que ven su calificación final, comentarios sumativos, o comentarios, su percepción de control disminuye y tienden a concentrarse más en complacer al maestro que en comprender la tarea.

La última dimensión es Satisfacción (S), en la cual Keller (1987) refiere que esta área abarca estudios y técnicas que contribuyen a generar un sentimiento positivo en las personas respecto a sus logros. De acuerdo con la teoría del refuerzo, se argumenta que las personas están

más motivadas cuando se establece claramente la tarea y la recompensa, y se implementa un programa de refuerzo adecuado.

La satisfacción surge de la sensación de logro y de la experiencia gratificante que se obtiene al enfrentar y superar desafíos académicos. Sin embargo, es importante reconocer que la satisfacción puede ser influenciada tanto por factores intrínsecos como extrínsecos. En el caso de las plataformas digitales para el aprendizaje, los factores extrínsecos tienen especial importancia. Los estímulos externos, como las recompensas o las calificaciones, pueden impactar en la satisfacción del estudiante (Keller, 1987).

El modelo motivacional ARCS proporciona una estructura que ayuda a los maestros a saber cómo motivar a los estudiantes y qué estrategias usar. Estas estrategias pueden dirigirse a cualquiera de las cuatro dimensiones del modelo (Keller, 2010a).

Tabla 1

Categorías, definiciones y preguntas del modelo ARCS

Categorías principales y definiciones		**Preguntas de proceso**
Atención	Captar el interés de los estudiantes; estimular la curiosidad por aprender	¿Cómo puedo hacer que esta experiencia de aprendizaje sea estimulante e interesante?
Pertinencia	Satisfacer las necesidades/objetivos personales del alumno para generar una actitud positiva	¿De qué manera esta experiencia de aprendizaje será valiosa para mis estudiantes?
Confianza	Ayudar a los estudiantes a creer/sentir que tendrán éxito y a controlar su éxito.	¿Cómo puedo, a través de la instrucción, ayudar a los estudiantes a tener éxito y permitirles controlar su éxito?
Satisfacción	Reforzar los logros con recompensas (internas y externas)	¿Qué puedo hacer para ayudar a los estudiantes a sentirse bien con su experiencia y desear seguir aprendiendo?

Fuente: *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach* (p. 45), J. M. Keller, 2010, Springer Science & Business Media. (Traducción propia)

El modelo motivacional ARCS fue la base para la creación de la Encuesta de Motivación de Materiales Instruccionales (IMMS) que se emplea en estudios que buscan evaluar con 36 preguntas el grado de motivación

de los estudiantes hacia los materiales de instrucción que utilizan para su aprendizaje (Keller, 2010b).

Este modelo no solo proporciona un marco teórico sólido, sino que también ofrece estrategias prácticas basadas en investigaciones y experiencias comprobadas en el campo educativo. Su enfoque integral permite a los educadores diseñar experiencias de aprendizaje que no solo informen, sino que también inspiren y motiven a los estudiantes. Esto es especialmente relevante en el contexto actual, donde la tecnología y las plataformas digitales desempeñan un rol crucial en la educación. El modelo ARCS ofrece una guía para integrar estas herramientas de manera que se maximice su potencial motivacional, ayudando a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial y a mantenerse comprometidos con su aprendizaje.

Una investigación realizada por Chang (2021) se centró en la aplicación de la teoría de la motivación ARCS, propuesta por John Keller, en el contexto de la enseñanza del diseño multimedia, utilizando tecnología de realidad aumentada (AR), con el que se puede mejorar significativamente el interés y la efectividad del aprendizaje de los estudiantes. La metodología empleada consistió en un diseño experimental que comparó la enseñanza tradicional con la enseñanza asistida por AR. Se realizaron pruebas de conocimiento y escalas de interés para medir el rendimiento de los estudiantes. Los resultados de los análisis ANOVA indicaron diferencias significativas entre los grupos, demostrando que el grupo experimental que utilizó AR obtuvo mejores resultados en términos de conocimiento y motivación para el aprendizaje (Chang, 2021).

En cuanto a las dimensiones del modelo de Keller, la Satisfacción fue la dimensión con la puntuación más alta, lo cual fue un resultado alentador, ya que la satisfacción en el aprendizaje es un indicador clave de la motivación y el compromiso de los estudiantes.

Los hallazgos demuestran que la integración de la tecnología AR en la enseñanza del diseño multimedia, basada en el modelo de motivación ARCS, puede mejorar significativamente la motivación y el rendimiento de los estudiantes, proporcionando una base sólida para futuras investigaciones y aplicaciones educativas en este campo (Chang, 2021).

Por otra parte, Li y Keller (2018) revisaron investigaciones empíricas sobre la aplicación del modelo ARCS en diferentes contextos educativos, incluyendo enfoques de aprendizaje basados en computadoras. Se consideraron estudios realizados en diversos países y niveles educativos, abarcando desde la educación primaria hasta la educación superior y la formación profesional. La metodología empleada en estos estudios fue predominantemente cuantitativa, aunque también se incluyeron métodos cualitativos y mixtos en algunos casos.

La mayoría de los estudios revisados utilizaron los cuatro componentes del modelo ARCS, aunque algunos se enfocaron solo en uno o dos componentes específicos, como la Relevancia o la Confianza. Estos componentes se integraron en diversos elementos del curso, como correos electrónicos, mensajes de texto, lecciones en vídeo, textos instructivos y actividades en clase. También se implementaron programas y herramientas tecnológicas específicas, como *software* educativo y juegos de aprendizaje (Li y Keller, 2018).

Los resultados indican que la aplicación del modelo ARCS en diversos contextos educativos mejoró significativamente la motivación y el rendimiento de los estudiantes. Se observó un aumento en la motivación y actitud positiva hacia el aprendizaje, así como mejoras en la comprensión y retención de la información. Además, los estudiantes mostraron comportamientos de aprendizaje más proactivos y una mayor autoconfianza, lo que resultó en una mayor persistencia frente a los desafíos académicos. Sin embargo, la efectividad del modelo varió según el contexto cultural y tecnológico. En conclusión, aunque el modelo ARCS ha demostrado ser una herramienta valiosa para mejorar la motivación y el aprendizaje, es esencial adaptar sus estrategias a los contextos educativos modernos y específicos para maximizar su eficacia (Li y Keller, 2018).

Por otro lado, Keller (2016) presenta un análisis detallado sobre cómo el modelo ARCS puede aplicarse eficazmente para mejorar la motivación de los estudiantes en entornos de aprendizaje. Los resultados más importantes del estudio indican que la aplicación del modelo puede llevar a mejoras significativas en el interés y el rendimiento de los estudiantes.

La retroalimentación de los estudiantes mostró que todas las categorías motivacionales fueron satisfactorias, con aumentos en el interés y mejoras en la calidad de las tareas finales. Además, los estudiantes pudieron transferir sus habilidades de análisis de tareas a otros cursos y trabajos.

La aplicación del modelo ARCS en este estudio incluyó varias modificaciones al plan de lección tradicional para incorporar los principios del modelo. Se realizaron ajustes significativos, como la implementación de un enfoque de "clase invertida" que incluía tareas ampliadas y discusiones en línea para asegurar la comprensión y participación de los estudiantes. Las actividades en el aula se diseñaron para ser altamente interactivas y relevantes para las experiencias de los estudiantes, lo que ayudó a captar y mantener su atención y relevancia, aumentar su confianza y satisfacción, y apoyar su persistencia en el aprendizaje.

Otro estudio realizado por Wahyudi et al. (2017) se centró en abordar la baja motivación de los estudiantes en una escuela secundaria vocacional. Se implementó el modelo ARCS, apoyado con tutoriales en video, para crear un ambiente de aprendizaje más atractivo y divertido.

La implementación del modelo ARCS junto con tutoriales en video aumentó significativamente la motivación de los estudiantes. Este método logró captar mejor la atención de los estudiantes y mantener su interés durante el proceso de aprendizaje (Wahyudi et al., 2017).

El estudio concluyó que la implementación del modelo ARCS es altamente efectivo para incrementar la motivación y mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, ya que demostraron una mayor atención, relevancia, confianza y satisfacción en el proceso de aprendizaje, lo que resultó en un ambiente educativo más positivo y productivo. Los hallazgos sugieren que el uso de herramientas audiovisuales combinadas con estrategias de motivación estructuradas pueden transformar significativamente la experiencia educativa y aumentar el compromiso de los estudiantes con el contenido académico (Wahyudi et al., 2017).

Existe otro estudio hecho por Lumbantobing y Haryanto (2019) que arrojó grandes resultados, ya que se estudió el efecto del modelo ARCS

en la independencia del aprendizaje en estudiantes de quinto grado de escuelas primarias en el distrito de Minggir, Indonesia.

Los resultados indican que los estudiantes que participaron en el grupo experimental utilizando el modelo ARCS mostraron una mayor independencia en el aprendizaje en comparación con aquellos que siguieron un modelo de enseñanza convencional (Lumbantobing y Haryanto, 2019).

Las conclusiones subrayan que el modelo ARCS es más efectivo para fomentar la independencia en el aprendizaje en comparación con los métodos tradicionales. Esto se debe a que el modelo ARCS no solo involucra más a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, sino que también les ayuda a desarrollar habilidades de gestión del tiempo, iniciativa y la capacidad de encontrar formas efectivas de aprendizaje por sí mismos. Los estudiantes en el grupo experimental aprendieron a organizar sus actividades de aprendizaje y a completar tareas de manera autónoma, lo que condujo a una mayor satisfacción y motivación en sus logros académicos. El estudio sugiere que la implementación del modelo ARCS en el aula puede ser una estrategia eficaz para mejorar la independencia del aprendizaje entre los estudiantes, preparando así a los jóvenes para enfrentar los desafíos del siglo XXI de manera más autónoma y competente (Lumbantobing y Haryanto, 2019).

En los estudios descritos anteriormente se demuestra que el uso del modelo es útil cuando se utilizan otras metodologías incluso para mejorar en alguna materia, como fue el caso de un estudio en el cual el objetivo principal fue desarrollar el modelo ARCS para mejorar la motivación de los estudiantes en el aprendizaje de matemáticas.

Los resultados del pretest y el postest mostraron que los estudiantes del grupo experimental mejoraron significativamente su motivación para el aprendizaje en esta materia en comparación con el grupo control, por lo que se considera que la metodología ARCS es un modelo válido y efectivo para mejorar la motivación de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas (Pratama et al., 2019).

Conclusiones

A partir de los datos presentados se puede concluir que el modelo ARCS (Keller, 1979) es un recurso útil para incrementar la participación de los estudiantes en temas específicos y en las instrucciones impartidas. En el estudio hecho por Afjar et al. (2020) se recomienda utilizar el modelo ARCS para el diseño de la motivación como una de las mejores prácticas para la enseñanza y la evaluación.

El modelo motivacional ARCS subraya que la motivación no es simplemente un componente más de la educación, sino una fuerza vital que impulsa el aprendizaje continuo, conformada por cuatro dimensiones esenciales: Atención, Relevancia, Confianza y Satisfacción. Según Keller (2010a) en este modelo, los estudiantes no son solo receptores pasivos, sino agentes activos que requieren sentirse atraídos, comprometidos, seguros y satisfechos para involucrarse verdaderamente con el material educativo y alcanzar el éxito académico.

Es evidente que la enseñanza efectiva trasciende la simple transmisión de información; implica estimular el interés, asegurar la relevancia del contenido, construir confianza y ofrecer experiencias enriquecedoras, desafiando así los paradigmas de la educación tradicional. El modelo ARCS proporciona una guía para diseñar experiencias educativas auténticamente estimulantes y significativas para los estudiantes, como indican Wahyudi et al. (2017), al personalizar el aprendizaje y hacerlo más atractivo, los educadores pueden fomentar un entorno de aprendizaje más inclusivo y efectivo, donde cada estudiante tiene la oportunidad de sobresalir y alcanzar su máximo potencial.

La aplicación del modelo ARCS ha sido particularmente efectiva en el contexto de la educación digital, donde se han implementado tecnologías para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Chang (2021) destaca que la integración del modelo ARCS en el diseño de materiales educativos digitales no solo mejora la motivación de los estudiantes, sino que también incrementa sus resultados académicos. El modelo proporciona un marco teórico sólido y estrategias prácticas basadas en investigaciones

y experiencias comprobadas, lo que permite a los educadores diseñar experiencias de aprendizaje que capturan el interés de los estudiantes y los mantienen comprometidos.

El modelo ARCS es útil incluso cuando se emplean otras metodologías para mejorar el rendimiento en materias específicas. Por tanto, este modelo es práctico y efectivo para mejorar la motivación de los estudiantes en el aprendizaje de matemáticas (Pratama et al., 2019).

El modelo no solo proporciona un marco teórico sólido sino que también ofrece estrategias prácticas basadas en investigaciones. Su enfoque integral permite a los educadores diseñar experiencias de aprendizaje que no solo informen sino que también inspiren y motiven a los estudiantes. Esto es crucial para enfrentar los retos del mundo digitalizado, potenciando la efectividad de los procesos educativos y contribuyendo al éxito académico y personal de los estudiantes (Keller, 2010b; Li y Keller, 2018; Chang, 2021).

Por esto, considerar el modelo motivacional ARCS en el diseño de estrategias de aprendizaje en plataformas digitales contribuirá a alcanzar mejores resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, apoyando al estudiantado a alcanzar su máximo potencial. Asimismo, la utilización de este modelo podría ser útil para medir los niveles motivacionales en las prácticas educativas virtuales (Li y Keller, 2018).

El modelo motivacional ARCS desarrollado por John Keller en 1979 se presenta en el contexto educativo como una herramienta fundamental para fomentar la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, donde la tecnología y las plataformas digitales juegan un papel crucial en la educación. Este modelo, basado en las cuatro dimensiones de Atención, Relevancia, Confianza y Satisfacción, transforma a los alumnos de receptores pasivos en participantes activos, permitiéndoles interactuar de manera más efectiva con el material de estudio. El modelo ARCS resalta que la motivación es esencial para el aprendizaje continuo y efectivo de los estudiantes, al ser considerados como agentes activos, se sienten atraídos y comprometidos con el contenido educativo para lograr un verdadero involucramiento.

La aplicación del modelo ARCS va más allá de la mera transmisión de información; desafía los enfoques tradicionales de enseñanza al centrarse en crear experiencias educativas significativas que estimulen el interés y la curiosidad. Al personalizar el aprendizaje y adaptarlo a las necesidades individuales, se fomenta un entorno inclusivo donde cada estudiante tiene la oportunidad de sobresalir. Esto es especialmente relevante en el contexto de la educación digital, donde la integración de tecnologías puede mejorar tanto la motivación como los resultados académicos.

Además, el modelo ARCS no solo ofrece un marco teórico robusto, sino también estrategias prácticas que permiten a los educadores diseñar experiencias de aprendizaje que informen e inspiren a los estudiantes. Este enfoque integral es crucial para afrontar los desafíos del mundo contemporáneo y potenciar la efectividad de los procesos educativos. Al considerar el modelo ARCS en la planificación de estrategias de aprendizaje, se contribuye a que los estudiantes alcancen su máximo potencial, al tiempo que se pueden medir sus niveles de motivación en entornos virtuales.

Referencias

Afjar, A. M., Musri, y Syukri, M. (2020). Attention, relevance, confidence, satisfaction (ARCS) model on students' motivation and learning outcomes in learning physics. *Journal of Physics: Conference Series*, *1460*(1). https://doi.org/10.1088/1742-6596/1460/1/012119

Chang, Y. S. (2021). Applying the ARCS motivation theory for the assessment of art digital media design learning effectiveness. *Sustainability*, *13*(21), 12296.

Keller, J. M. (1979). Motivation and instructional design: A theoretical perspective. *Journal of Instructional Development*, 2(24), 26-34.

Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status* (pp. 386-434). Lawrence Erlbaum Associates.

Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, *10*(3), 2-10. https://doi:10.1007/bf02905780

Keller, J.M. (2010a) The Arcs Model of Motivational Design. En: Keller, J.M. (Ed.), *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach* (43-74). Springer. https://doi:10.1007/978-1-4419-1250-3_3

Keller, J. M. (2010b). *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-1250-3

Keller, J. M. (2016). Motivation, learning, and technology: Applying the ARCS-V motivation model. *Participatory Educational Research*, 3(2), 1-15.

Li, K., y Keller, J. M. (2018). Use of the ARCS model in education: A literature review. *Computers & Education*, 122, 54-62.

Lumbantobing, W. L., y Haryanto, N. (2019). Effect of ARCS Model on Learning Independence of 21st Elementary School. *Journal of Physics Conference Series*, 1233(1), 012105. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1233/1/012105

Parra, R. (2016). La innovación educativa contribuye a la inclusión socioeducativa. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, (34), 0001-13.

Pratama, R. W., Sudiyanto, S., y Riyadi, R. (2019). The Development Of Attention, Relevance, Confidence, And Satisfaction (ARCS) Model Based on Active Learning to Improve Students' learning Motivation. *Al-Jabar: Jurnal Pendidikan Matematika*, 10(1), 59-66.

Rivera, A. M. S., Soledispa, E. J. S. A., y Pin, R. A. S. (2020). Motivación y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes de educación básica superior. *Sinapsis (Impresa)/Sinapsis*, 3(18). https://doi.org/10.37117/s.v3i18.431

Wahyudi, S., Joyoatmojo, S., y Sawiji, H. (2017). Learning Model of Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction (ARCS) supported by video tutorial to improve the students' learning motivation in vocational high school. En *International Conference on Teacher Training and Education 2017 (ICTTE 2017)* (631-639). Atlantis Press.

INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EDUCATIVA

6 Modelos de las actitudes y su relevancia para el estudio de la inclusión educativa de las personas con discapacidad

Martín de Jesús Cortés Becerra[1]
Christian Israel Huerta Solano[2]
Sara Gutiérrez Cruz[3]

Resumen

La inclusión de las personas con discapacidad en los entornos educativos es una de las prioridades desde el marco internacional, considerando que usualmente la discapacidad se ha definido como un constructo social en el que se consideran las limitantes en un sujeto a causa de factores biológicos, discursivos, contextuales, políticos y económicos. No obstante, la discapacidad no está del todo consensuada, lo que deriva en una multiplicidad de acepciones y formas de entenderla. Así, en aras de erigir una propuesta que posibilite a las personas con discapacidad en la reducción de sus limitantes y su incorporación social, el objetivo de este trabajo es revisar los elementos que integran la educación inclusiva y sus pautas de acción en los contextos que le atañen, así como a sus miembros. Asimismo, independientemente del posicionamiento sobre el constructo o

1 Psicólogo, maestrante en Psicología Educativa – Universidad de Guadalajara (México).
2 Profesor investigador de tiempo completo – Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0273-1643
3 Profesora de tiempo completo – Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México).

paradigma de la discapacidad e inclusión, también se tiene como objetivo analizar aquello que les predispone, así como a las conductas hacia estas, usualmente reflejadas en actitudes, siendo un aspecto medular para comprender, incorporar y reducir las limitaciones impuestas a una persona con discapacidad, puesto que según las actitudes favorables o desfavorables hacia la discapacidad es que se generará aceptación o rechazo de la comunidad con o sin discapacidad en los entornos educativos y sociales.

Palabras clave: Actitudes, Discapacidad, Educación, Inclusión, Paradigmas.

Models of attitudes and their relevance for the study of educational inclusion of people with disabilities

Abstract

The inclusion of persons with disabilities in educational settings is one of the priorities within the international framework, whereas disability has usually been defined as a social construct in which limitations are considered in a subject because of biological, discursive, contextual, political and economic factors. However, disability is not entirely consensual, resulting in a multiplicity of meanings and ways of understanding it. Thus, in order to build a proposal that will enable persons with disabilities to reduce their limitations and integrate them into society, the objective of this work is to review the elements that integrate inclusive education and its guidelines for action in the contexts that concern it, as well as its members. Likewise, regardless of the position on the construct or paradigm of disability and inclusion, it is also intended to analyze what predisposes them, as well as behaviors towards them, usually reflected in attitudes, being a central aspect for understanding, incorporating and reducing the limitations imposed on a person with disabilities, since according to favourable or unfavourable attitudes towards disability, is that it will generate acceptance or rejection of the community with or without disabilities in educational and social settings.

Keywords: Attitudes, Disability, Education, Inclusion, Paradigms.

Introducción

En la actualidad, el binomio inclusión-discapacidad se configura como una de las respuestas ante la problemática de la exclusión social de las personas en situación de discapacidad, la erradicación de la exclusión social de las personas con discapacidad y el estudio de esta como fenómeno social. Sin embargo, ambos términos tienen una acepción polisémica, lo que consecuentemente problematiza el estudio y la comprensión de la inclusión en la discapacidad, dado que cuando se problematiza este tema se piensa que siempre se está hablando de lo mismo y no es así.

Al respecto, Huerta-Solano (2019) refiere que la discapacidad es un constructo, el cual ofrece una respuesta a un falso dilema en el que no se habla de lo mismo cuando de discapacidad se trata, dado que son tres nociones en las acepciones sobre este concepto: la norteamericana, la inglesa y la propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS), por lo que al referirse a la discapacidad no es lo mismo hacerlo desde la concepción norteamericana, la británica o la de la OMS.

Por su parte, Robles-Ramírez (2021) indica que el término "inclusión" se asocia con cinco acepciones: incorporación de la población con discapacidad y con necesidades psicoeducativas especiales, resultado de escuela para todas y todos, solución para la erradicación de la discriminación institucional, inserción de los grupos históricamente vulnerados; finalmente, educación para todas y todos.

Así, el objetivo de este trabajo es revisar los elementos que integran la educación inclusiva y sus pautas de acción en los contextos que le atañen. Además que, independientemente del posicionamiento sobre el constructo o paradigma de la discapacidad e inclusión, también se tiene como objetivo analizar aquello que predispone a las personas al hablar de discapacidad o convivir con personas con esta condición, reflejado en conductas, pensamientos o afectos hacia estas, usualmente denomina-

dos como actitudes, dependiendo desde el modelo con el que se trabaje, siendo un aspecto medular para comprender, incorporar y reducir las limitaciones impuestas a una persona con discapacidad.

Discapacidad

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) indica que la discapacidad es un término utilizado para hacer referencia a las limitantes de una persona con una condición biomédica y sus limitaciones para participar en sus entornos; por su parte, el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE, 2021) señala que la discapacidad es una condición de vida que emerge cuando un sujeto no puede interactuar de manera activa con su ambiente a causa de una limitación biopsicosocial.

Por otra parte, Huerta-Solano et al. (2021) refieren que la discapacidad son las limitantes de un sujeto en la participación en su medio a causa del lenguaje, la sociedad, la cultura y la política. No obstante, es preciso señalar que el término "discapacidad" ha tenido distintas acepciones, las cuales han estado supeditadas a los paradigmas: tradicional, biomédico y social de la discapacidad.

En el paradigma tradicional, Palacios (2008) menciona que la discapacidad desde el paradigma tradicional se concibe como una maldición resultada de prácticas de hechicería o la consecuencia de un pecado de los progenitores del sujeto con discapacidad. Lo que derivó en dos prácticas: una relacionada con el rol de la persona con discapacidad, en la que se le excluía de la sociedad, y prácticas asociadas con la génesis de la discapacidad, en la que se recurría al infanticidio de aquellas infancias que nacían con una discapacidad como solución ante tal situación.

En cuanto al paradigma biomédico, Velarde-Lizama (2011) indica que la discapacidad desde la perspectiva biomédica transita de explicaciones metafísicas sobre la discapacidad a causas médicas, biológicas, patológicas y deficitarias, por lo que desde este paradigma la discapacidad

es la incapacidad de un sujeto para realizar algo a causa de enfermedades, daños funcionales o estructurales en su cuerpo. Oliver (1998) refiere que, desde la perspectiva biomédica, el fin de concebir la discapacidad como causas orgánicas es para generar propuestas de rehabilitación encaminadas a integrar a las personas con discapacidad a un sistema económico y de producción.

Padilla-Muñoz (2010) señala que la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías de la OMS 1980 es la máxima expresión de la acepción de la discapacidad como un daño orgánico. En la clasificación de la OMS (1980) se definen los conceptos de: deficiencia, discapacidad y minusvalía, los cuales a continuación se muestran.

Deficiencias: corresponde a la pérdida de un órgano o parte del cuerpo, abarca también la funcionalidad en alguna parte del cuerpo o función de algún sistema receptor, órgano o sistema corporal. Por su parte, la discapacidad fue definida como la incapacidad para realizar una tarea o función considerada como normal derivada de un daño orgánico o deficiencia. En cuanto a la minusvalía, se define como las circunstancias sociales, culturales y económicas que limitan a una persona en su participación normal como consecuencia de un déficit o una discapacidad (OMS, 1980 y Padilla-Muñoz, 2010).

No obstante, los conceptos de discapacidad y minusvalía pueden generar cierta confusión. En aras de esclarecer tales conceptos, obsérvese el siguiente ejemplo: en una persona que nace con glaucoma congénito bilateral —el cual consiste en un daño en el nervio óptico, que le impide o le dificulta ver—, tal condición corresponde al déficit, dado que existe un daño en la estructura orgánica del ojo y existe una afectación en la función de este órgano.

Sin embargo, cuando el sujeto quiere dibujar, leer, conducir un automóvil o realizar cualquier actividad en la que es imprescindible el sentido de la vista y no puede realizarlo de la manera normal o típicamente esperada, es cuando se habla de una discapacidad. No obstante, cuando esta persona con glaucoma se enferma y le recetan un medicamento cuyo envoltorio no tiene un distintivo más allá de una señalética visual,

se habla de una minusvalía, pues es la construcción del envoltorio como consecuencia de una cultura visual dominante y una sociedad económica lo que restringe el acceso al consumo adecuado del medicamento por parte de quien presenta el glaucoma congénito.

Por su parte, en el paradigma social, Verdugo-Alonso y Schalock (2010) refieren que la discapacidad deja de concebirse como causas fisiopatológicas, para transitar a un posicionamiento en el que la causa de la discapacidad es de tipo interaccional. Al respecto, Verdugo-Alonso (2003) señala que la discapacidad es el impedimento en la participación a causa de la interacción del sujeto con su medio.

En esta línea, Verdugo-Alonso y Schalock (2010) y Huerta-Solano et al. (2021) indican que la concepción sobre la discapacidad desde el posicionamiento social incorpora aspectos culturales, sociales, económicos y discursivos en un contexto particular, los cuales restringen la participación activa del sujeto con determinadas características biológicas de salud. En cuanto a la consideración de lo biológico y la condición de salud como un elemento de la discapacidad, representa de manera tácita una dualidad de lo sano y lo enfermo, natural-antinatural, típico-atípico, y la categorización de discapacidad y sin discapacidad (Zardel-Jacobo, 2012).

En tal virtud, la discapacidad adquiere dos tipologías conceptuales: las operacionales y las constitutivas. En la tipología operacional, la discapacidad está dada por lo que sí es representativo y lo que no de la discapacidad, partiendo de las limitantes subjetivas de la persona a causa de factores biológicos. Por su parte, la tipología constitutiva de la discapacidad está supeditada a los constructos erigidos a la luz de otros constructos sociales (Verdugo-Alonso y Schaloc, 2010). La discapacidad desde el paradigma social ha erigido un cambio en la acepción de las personas con discapacidad, al situar la discapacidad en causas relacionales del sujeto con su contexto, lo que consecuentemente ha propiciado que la población en situación de discapacidad sea vista como sujetos con derechos (Victoria-Maldonado, 2013).

Respecto de los derechos de las personas con discapacidad, Hernández-Ríos (2015) señala que la Convención Internacional sobre los

Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 es la herramienta internacional en la que se insta a realizar acciones y tomar medidas para fomentar, respetar y promover los derechos de las personas con discapacidad. En esta acta se indica que las personas son diversas y la discapacidad es de índole social; aunque es preciso señalar que en las acciones y definición de la discapacidad confluyen los paradigmas biomédico y social para dar una explicación de la atención a la diversidad de las personas con una deficiencia y sus obstáculos para participar en el entorno.

Por su parte, la definición de la discapacidad propuesta por la Organización Mundial de la Salud (2011) retoma aspectos biomédicos y sociales, dado que este organismo refiere que la discapacidad es "el término genérico que abarca todas las deficiencias, las limitaciones para realizar actividades y las restricciones de la participación". Con esto se da paso a considerar la discapacidad como una característica de la persona y no como la persona, es decir, la persona tiene una condición de discapacidad, mas no es la discapacidad.

No obstante, comprender la discapacidad como una característica de los sujetos se contrapone con la aproximación ante la discapacidad desde la acepción social de la discapacidad. Al respecto, Shakespeare y Watson (2015) señalan que el posicionamiento radical en el paradigma social británico, en el que se indica que las personas son discapacitadas por la sociedad en vez de por sus cuerpos, representa una afirmación con mayor comodidad de quien vive en una situación de discapacidad, aunque tal afirmación genera más problemas que soluciones.

Una de las problemáticas corresponde a la discrepancia de lo propuesto sobre la concepción británica de la discapacidad, en la que la discapacidad es por causas de índole social. Verbigracia, la American Psychological Association recomienda, en sus normas de publicación en su 4.ª edición en español para la escritura de textos científicos, usar un lenguaje libre de sesgos, en el cual se señala que para hablar de las personas con discapacidad se debe hacer de manera que la discapacidad se vea como una condición característica de la persona y no a la persona en sí, sugiriendo la siguiente expresión: "persona con discapacidad".

Otra de las recomendaciones realizadas por el APA es preguntar a las personas en situación de discapacidad cómo se refieren a ellos. Al respecto, Corvera (2018, comunicación personal) y Cortés-Becerra (10 de mayo de 2024, comunicación personal), ambos atletas mexicanos en situación de discapacidad, refieren que al referirse a una persona con discapacidad deben hacerlo de la siguiente manera: "persona con discapacidad…", y usar el tipo de discapacidad, es decir, "persona con discapacidad visual, auditiva, motriz y/o psicosocial".

Sin embargo, de acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (2014), el prefijo "con" denota una condición, por lo que al usar esta frase: "personas con discapacidad", se asume que la discapacidad es una condición del sujeto y no del entorno, como lo propone el propio paradigma social de la discapacidad, en el que la discapacidad es por el entorno particular y sus componentes lingüísticos, culturales políticos, económicos y sociales (Zardel-Jacobo, 2012; Shakespeare y Watson, 2015; Huerta-Solano et al., 2021).

Shakespeare y Watson (2015) mencionan que para tener un mayor entendimiento de la discapacidad es necesaria la incorporación de los elementos de los paradigmas biológico y social, derivando en una acepción sobre la discapacidad como la opresión social que genera limitantes en la participación de los sujetos como consecuencias de causas biológicas, sociales, psicológicas y políticas, de tal manera que la discapacidad es un continuo en el que están inmersas todas las personas.

Cabe hacer mención de que no se hace una revisión del modelo denominado como biopsicosocial, considerando que, de acuerdo con Gómez & Cuervo (2007), dicha acepción es una derivación del modelo médico, creado por la Organización Mundial de la Salud, proporcionando un posicionamiento relacional de la discapacidad entre el ambiente, la situación médica y el sujeto, lo cual se contrapone epistemológica y ontológicamente al posicionamiento teórico hecho por Shakespeare y Watson (2015). Es decir, dicho modelo biopsicosocial es un eufemismo del modelo médico, en el que no se cambian las condiciones de la persona

con discapacidad, ya que se le continúa observando y diagnosticando como un sujeto portador de una enfermedad que tiene que ser curada.

Por tanto, al ser la discapacidad de índole social, requiere soluciones sociales, es decir, se necesita de cambios actitudinales e ideológicos, dado que la discapacidad adquiere un carácter social porque no es la incapacidad del sujeto lo que restringe su participación, sino la inadecuación del entorno, lo que, consecuentemente, provoca una restricción en la participación activa de las personas (Padilla-Muñoz, 2010).

Inclusión

Bonilla (2019) señala que la inclusión y sus prácticas denominadas como prácticas inclusivas emergen como respuesta del pronunciamiento social de la discapacidad; por consiguiente, la inclusión en la actualidad, con el proceso de la globalización, ha cobrado especial relevancia, ya que dicho término se ha incorporado a múltiples contextos en la actividad humana (Plancarte-Cansino, 2017). Booth y Ainscow (2015) refieren que la inclusión es la participación activa de todos los miembros de una comunidad, en la que se valora la diversidad de las y los integrantes pertenecientes a dicha comunidad.

Por su parte, Duk y Murillo (2016) indican que la inclusión es la modificación de los dispositivos que propician prácticas de exclusión y discriminación, reconociendo y valorando: identidades, culturas y capacidades de los sujetos. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020) señala que la inclusión es el proceso que garantiza la implicación de un sujeto desde sus necesidades particulares en su comunidad. No obstante, la inclusión está sucinta a luchas de diversos grupos históricamente vulnerados, los cuales han sido de distintos contextos; de los más representativos corresponden a: contexto español, estadounidense, británico y mundial.

En el contexto español, Carbonell (2019) señala que en 1978 se incorporó en la Constitución española un apartado referente a la discapa-

cidad, lo que generó que emergieran asociaciones de diversidad funcional junto con sus familiares. Sin embargo, no fue hasta el año 1997 cuando se fundó el Comité Español de Representantes de Minusválidos (CERMI), mediante el cual se propusieron un conjunto de cambios; un cambio de los más representativos corresponde a la modificación del término "discapacidad" por el de "diversidad funcional", pues este segundo término elimina la dicotomía entre lo sano y lo enfermo, lo discapacitante y lo no discapacitante.

Así, con el término "diversidad funcional" se expande el horizonte del mismo funcionamiento de las personas. Actualmente, con su lema "igualdad y dignidad" promueven la valoración de la diversidad humana, la igualdad de oportunidades para acceder a educación, salud, trabajo y participación social. Además, la dignidad promueve que las personas reciban tratos humanos y respetuosos ante ellas.

Por otra parte, en el contexto estadounidense se suscitaron cuestionamientos hacia el sistema educativo imperante propio de la época, el cual era segregacionista e institucional, en el que las personas con discapacidad eran recluidas para recibir atención. En la década de 1950 las personas con discapacidad y sus familiares protagonizaron una lucha para que las personas con discapacidad pudieran ingresar al sistema educativo ordinario, lo que en consecuencia generó el surgimiento de la National Association for Retarded Children (NARC), mediante la que se buscó influir en las políticas públicas en pro de las infancias con deficiencias (Torres-Gonzáles, 2010).

Carbonell (2019) indica que en Estados Unidos de Norteamérica, en 1962, se dieron los esbozos de un movimiento denominado Vida Independiente, cuando en este año Edward Verne Roberts, persona con discapacidad funcional, decidió ingresar a la Universidad de Berkeley, California, en la que para poder cumplir con su instancia presencial fue necesario que se instalara en la enfermería de la universidad y contratara a asistentes personales. Para el año 1967, como resultado de su ejemplo, había en la universidad doce educandos con esta condición. En 1970 se inauguró una propuesta educativa dirigida a estudiantes con diversidad

funcional, que fue elaborada en conjunto con los doce estudiantes desde su fenomenología.

Por su parte, en el contexto británico, García-Alonso (2003) refiere que en la década de 1970 en Reino Unido las personas con discapacidad, quienes estaban recibiendo atención institucional, cuestionaron la libertad de su vida y sus propias decisiones. Así, en el año 1981 el proyecto titulado "81", el cual estaba integrado por personas con discapacidad, decidieron viajar a Estados Unidos de Norteamérica para conocer sobre el movimiento Vida Independiente. Al retorno de los integrantes del proyecto 81 al Reino Unido, lograron aplicar lo aprendido en Estados Unidos de Norteamérica, lo que derivó en la propuesta de las personas que conformaban el proyecto 81 de solicitar al Gobierno de esa época que el dinero que destinaba para su manutención en las instituciones se los otorgara para que ellos pudieran vivir de manera independiente.

En 1984 se fundó el Centro Hampshire, en el cual se impartían clases dirigidas a las personas con alguna discapacidad; las clases eran para mostrar a las personas los principios de la vida independiente. En el centro Hampshire se daba cabida a todas las personas, pudiendo acudir personas de la diversidad sexual, de origen extranjero, y personas con discapacidad (García, 2003).

En tanto, en el contexto internacional se realizaron reuniones, convenciones y declaraciones en las que se promueve el respeto y la promoción de los derechos de la diversidad humana. Al respecto, la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (1971), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), el Foro Mundial sobre Educación de Dakar (2000), la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), y la Estrategia de Inclusión de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2018).

De manera general, los resultados de las convenciones ante señaladas aportaron que todas las personas tienen derecho a: trabajo digno, paz, justicia, salud, educación, recreación, y deben ser a la luz de la aceptación de la diversidad pluricultural; es decir, no debe importar raza, condición,

origen étnico, religión y/o discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU, 2018], ONU, 2006; y UNESCO, 1990, UNESCO 2000).

Inclusión educativa

Booth y Ainscow (2015) y la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (2020) señalan que la educación inclusiva es la eliminación de las barreras para el aprendizaje, mediante su identificación, generando ajustes en los aspectos siguientes: pedagogía, planes de estudios y procesos de enseñanza, en los que tengan una participación activa todos los miembros de la población educativa.

La educación inclusiva es el proceso encausado que tiene como fin brindar una educación de calidad y efectiva en la que no exista la discriminación y en la que participen los padres de familia, los estudiantes, el personal administrativo, el profesorado y la comunidad misma (Plancarte-Cansino, 2017). Desde este modelo educativo no se imparten las clases individualizadas sino que, todo lo contrario, se busca un espacio en el que todos los educandos puedan recibir los contenidos temáticos, disponiendo de las herramientas adecuadas para garantizar el aprendizaje y, con ello, la visibilización de la diversidad misma, originando la reducción del fracaso educativo (Aguirre-Bravo et al., 2023).

No obstante, en la educación inclusiva se distinguen dos vertientes: la educación inclusiva moderada y la educación inclusiva radical. En la inclusión moderada se considera la educación inclusiva como la presencia simultánea de la integración y la inclusión, indicando la importancia de las modificaciones en el sistema educativo y la presencia de los elementos de apoyo por parte de los mismos estudiantes, mientras que en la inclusión radical las acciones deben ser emprendidas por los centros educativos y no por los educandos. Verbigracia, el cambio en el término de "necesidades educativas especiales" por el de "barreras para el aprendizaje" pone de manifiesto la postura radical en la educación inclusiva (Ossa-Cornejo et al., 2014).

Booth y Ainscow (2015) mencionan la existencia de valores inclusivos, los cuales corresponden a: Confianza, Coraje, Derecho, Igualdad, Participación, Sostenibilidad, Compasión, Respeto por la Diversidad, No Violencia, Honestidad, Optimismo, Alegría, Amor, Belleza y Comunidad. De modo que, de acuerdo con estos autores, para que la inclusión educativa sea una realidad es necesario hacer una cultura de inclusión debido a que la legitimación del proceso enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo institucional presupone la validación de la cultura social, en la que el conjunto de pensamientos, conocimientos, símbolos, signos, prácticas y proyectos se manifiestan en el grupo de individuos pertenecientes a la organización (Ossa-Cornejo et al., 2014).

Por su parte, Dueñas-Buey (2010) señala que en los centros educativos incluyentes deben existir cinco principios, los cuales corresponden a: Principio de Planteamientos Educativos Amplios, Énfasis en el Sentido de Comunidad y de Pertenencia, Servicios Basados Más en la Necesidad que en el Emplazamiento, Proporciones Naturales y Evaluación No Discriminatoria.

El principio de Planteamientos Educativos Amplios consiste en la idea de concebir a los educandos como sujetos con la capacidad de aprendizaje, lo que posiciona a toda la comunidad educativa como actores necesarios para el cumplimiento de dicho propósito. Por su parte, el principio de Énfasis en el Sentido de Comunidad y de Pertenencia consta de la promoción del sentido de pertenencia a la comunidad educativa, enriqueciendo la convivencia y aceptación de los estudiantes con necesidades educativas especiales (Dueñas-Buey, 2010).

En cuanto al principio de Servicios Basados Más en la Necesidad que en el Emplazamiento, estriba en que la educación inclusiva parte de las necesidades individuales y particulares de los educandos, eliminando las etiquetas diagnósticas y categóricas. Concerniente al principio de Proporciones Naturales, este consiste en que las escuelas inclusivas reciben, por lo general, población circundante a su entorno geográfico y social, lo que genera que en la comunidad estudiantil existan personas pertenecientes a grupos históricamente vulnerados.

Finalmente, el principio de Evaluación No Discriminatoria consta de la examinación de los estudiantes a partir de sus capacidades, conocimientos y habilidades, existiendo adecuaciones en los mecanismos de evaluación, enseñanza adaptada al alumno y estrategias instructivas reforzadas en los centros educativos, de tal manera que los objetivos se encausan a la obtención de conocimientos significativos para el educando (Dueñas-Buey, 2010).

Costa-Renders (2017) señala que la inclusión educativa yace en la transición paradigmática de los emergentes modelos de enseñanza-aprendizaje, en los que se prioriza una atención de perspectiva holística, sistémica y diversa, en la que la atención de la multiplicidad de los educandos debe ser la prioridad en el diseño de currículos, en la impartición de clases y el propio sistema educativo.

Actitudes

De acuerdo con Castro-De Bustamante (2002), las actitudes son los procesos ideológicos, relativos y subjetivos propios de los individuos, los cuales están supeditados a la naturaleza humana con componentes humanos o morales, predisponiendo a la ejecución conductual. Por su parte, Ortego-Maté y colaboradores (s/f) señalan que las actitudes son predisposiciones aprendidas dirigidas a una persona, objeto o situación, las cuales se valoran en términos de favorable o desfavorable.

Arias-Gonzáles et al. (2016) refieren que las actitudes corresponden a creencias erigidas a partir de elementos afectivos, cognitivos y conativos conductuales, los cuales son deducibles a partir de las respuestas conductuales por parte del sujeto, quien las manifiesta ante un objeto o situación.

Función de las actitudes

Ubillos et al. (2004) señalan que las actitudes tienen distintas funciones, correspondiendo a conocimiento, expresión de valores, instrumental, defensiva, y función de adaptabilidad; de manera particular, la función del conocimiento permite a los sujetos la comprensión del mundo, de lo ambiguo y lo complejo, agrupando la información en esquemas cognitivos, generando una disposición de saberes que posibilitan la comprensión del mundo. Por su parte, la función instrumental consiste en la infravaloración o la sobrevaloración de la disposición mediante reforzadores negativos o positivos, los cuales predisponen a la ejecución de una conducta.

Concerniente a la función defensiva, las actitudes posibilitan al sujeto la garantía de salvaguardarse a sí mismo manifestando cualidades positivas o negativas según sea la situación para la autoestima del sujeto. Por otra parte, la función de expresión de valores consiste en evaluar mediante categorías dicotómicas las tendencias, ideales y sistemas normativos con los que interactúa el sujeto. Finalmente, en la función de adaptabilidad se otorga el aval por parte de un grupo social como producto de la adaptación de un sujeto en un entorno determinado, resultante de sus valoraciones, conductas, ideales y normas (Ubillos et al., 2004).

Es preciso resaltar que las funciones de las actitudes ocurren de manera simultánea y no de forma particular y aislada. A manera de ejemplo: una actitud negativa por parte de un grupo de estudiantes ante un compañero de clases con discapacidad; en la función del conocimiento se categoriza como una persona indeseable e inútil, en la función instrumental se excluye al estudiante con discapacidad de las actividades en equipo; por su parte, en la función defensiva los compañeros sin discapacidad se conciben a sí mismos como sanos y sin discapacidad, aumentando su autopercepción de productividad.

Por otro lado, en la función de los valores se concede una inferioridad a la discapacidad y, por consiguiente, a las personas con discapacidad; finalmente, en la función de adaptabilidad los integrantes del grupo de estudiantes dirigen improperios y conductas discriminatorias y de exclu-

sión hacia su compañero con discapacidad, para ser aceptados entre ellos y reafirmar los valores del propio grupo de estudiantes.

El *continuum* de las actitudes

Carver y Scheiler (1997) refieren que a partir de la consistencia más o menos estable de las actitudes, es preciso vincularlas a la luz de las teorías psicológicas de las tipologías y los rasgos, siendo esta última la que más brinda elementos para considerar la actitud como un *continuum*. Al respecto, Castro-De Bustamante (2002) señala que las actitudes como un continuo presentan tres características: la bipolaridad, la ambivalencia y la consistencia. La bipolaridad es la dimensión bidireccional sobre la que se evalúan los objetos, verbigracia: bueno, malo; favorable, desfavorable; positivo, negativo.

Por su parte, la consistencia es la congruencia homogénea entre las tres respuestas actitudinales: cognitivas, afectivas y conativas, como en el caso de una persona con diabetes quien sabe que no debe consumir productos con altos contenidos de glucosa, evita dulces, pasteles y demás productos azucarados, por lo que en este caso dicha persona manifiesta una actitud de rechazo ante los productos con azúcar.

Finalmente, la característica de la ambivalencia, la cual, según Castro-De Bustamante (2002), alude a la discrepancia entre las respuestas actitudinales, las cuales son permeadas por el contexto del sujeto en cuestión. A modo de ejemplo, un estudiante puede manifestar que ayudar a un compañero con discapacidad es bueno, pero sus compañeros de equipo y clase refieren que es malo. Lo anterior denota una inconsistencia en la respuesta cognitiva; en este sentido, una consistencia afectiva sería alguien que manifiesta una codependencia emocional ante un agresor, es decir, alguien que manifiesta admiración y amor por alguien que le hace sufrir mediante el maltrato.

Modelos de las actitudes

En principio, se delimitará la acepción del término "modelo"; según Álvarez-Urrego (2013), los modelos están circunscritos en los paradigmas, siendo los modelos representaciones de la realidad, posibilitando explicaciones sobre un hecho en concreto y particular. En tal virtud, se han erigido aproximaciones explicativas sobre la formación y los componentes de las actitudes, agrupándose en tres modelos: tridimensional, bidireccional y unidireccional.

En principio, el modelo tripartita distingue la cognición, la emoción y la conducta como componentes de las actitudes, las cuales interactúan entre sí para formar la actitud (Triandis, 1971). Al respecto, Íñiguez-Santiago et al. (2017) refieren que la idea ante una situación está supeditada a una emoción, que incita a la puesta en marcha de acciones hacia un acontecimiento. No obstante, Stahlberg y Frey, citados por Suárez-Sánchez (2003), señalan divergencias en los componentes de las actitudes dado que algunos autores indican la cognición, la conducta y la respuesta emocional como componentes de la actitud.

Por otra parte, el modelo unidireccional de las actitudes recibe este nombre a partir de que, según lo señalado por Ubillos et al. (2004), considera las evaluaciones afectivas y sus respuestas como único componente predisponente en la actitud. En este sentido, Allena et al. (2005) refieren que las experiencias emocionales representan un componente de mayor incidencia en la intención para llevar a cabo una conducta; esto, en comparación con los elementos cognitivos.

En cambio, el modelo bidireccional de las actitudes considera las propiedades cognitivas y afectivas como elementos que configuran las actitudes; de tal manera, los conocimientos que posee un sujeto frente a un objeto o situación serán evaluados por la emoción experimentada, generando la actitud, hacia la situación particular, resultante de la asociación entre lo cognitivo y lo afectivo (Briñol et al., 2007).

Aprendizaje de las actitudes: Según lo señalado por Briñol et al. (2007), el mecanismo dado por el condicionamiento clásico es una de las

formaciones de las actitudes por parte de un sujeto, en la cual, mediante el emparejamiento entre un estímulo emotivo y la exposición ante un fenómeno social o personal, constituirá la asociación que dará génesis a la actitud. A manera de ilustración de lo antes señalado, piénsese en una persona que prueba un nuevo platillo; si al consumirlo le produjo satisfacción, felicidad y gusto, la actitud ante ese platillo será positiva, caso contrario si al probarlo le hubiera provocado repulsión y asco, lo que hubiera generado una actitud negativa ante ese platillo.

En concordancia con lo anterior, el asociacionismo de las actitudes señala que las actitudes son formadas por secuencias de asociaciones, en las que primeramente un estímulo, que es percibido de manera cognitiva, el cual se empareja con otro estímulo, pudiendo ser de tipo conductual o afectivo, genera una huella en la memoria, siendo almacenado por esta, lo que, consecuentemente, generará una valoración. De tal manera, la examinación entre los estímulos será lo que genere la formación de la actitud (Corneille & Stahl, 2018).

Actitudes como predictoras de la conducta: El estudio del tema de la actitud cobra especial interés dada la pretensión imperiosa de predecir la conducta humana. Por su parte, Morales (1999) distingue dos tradiciones sobre la orientación que otorga a la actitud para la ejecución de una conducta. En la primera, las actitudes son la consecuencia de una activación espontánea; según este autor, la espontaneidad está dada por una baja motivación del sujeto, teniendo una mayor congruencia entre la actitud y la respuesta conductual. La segunda tradición es aquella que indica que las personas construyen sus actitudes a partir de las expectativas subjetivas y de la disposición de la información para examinarla y actuar en consecuencia.

Un ejemplo de lo anterior sería un docente que decide regalarle la máxima calificación a un estudiante con discapacidad producto de la presión social de efectuar actos para ayudarlo, dicho ejemplo corresponde a la primera tradición de actuar con base a la espontaneidad. Por lo contrario, si el docente reflexiona sobre el acto de regalar calificación como un acto de discriminación positiva y actúa poniéndole la califica-

ción que merece, estaría actuando en consecuencia de haber deliberado su conducta.

Acción razonada

Desde esta óptica, se señala que cuando se tiene el tiempo de reflexionar, emergen la expectativa y la deseabilidad, las cuales se circunscriben de manera conjunta a un componente normativo; correspondiendo la primera a la examinación de las creencias en términos de sus consecuencias, mientras que la deseabilidad se configura por la evaluación en los términos de positivo o negativo de la creencia, lo que provoca que en el componente normativo ambas propiedades, la expectativa y la deseabilidad, se dirijan a la aceptación de los demás y la motivación para complacerlos, lo que, en consecuencia, genera que el sujeto actúe de manera intencional a las consecuencias de sus creencias evaluadas previamente, así como a la aceptación y complacencia de los demás (Morales, 1999).

Al respecto, Reyes-Rodríguez (2007) menciona que, en el presente modelo, es la intencionalidad aquello que cobra especial relevancia en la predisposición conductual, ya sea por omisión o ejecución de acciones por parte de un sujeto hacia una situación particular.

Acción planificada

La afiliación de otro elemento a la intención de la ejecución de una conducta generó este modelo, en el que el control conductual percibido permite la ejecución de conductas particulares para cada contexto del sujeto, considerando elementos como un momento adecuado en un lugar indicado para su ejecución (Morales, 1999). En este sentido, Izquierdo-Rus et al. (2011) indican que los objetivos y las metas son los componentes rectores que guían la predisposición para la respuesta conductual, de tal

forma que las actitudes son hechas por la percepción que se tiene ante la acción que se va a ejecutar.

Así pues, nuestras conductas influyen de manera directa en nuestra actitud, de lo que se desprenden dos modelos: autopresentación y disonancia cognitiva. En la autopresentación, pretendemos ser congruentes entre lo que pensamos y hacemos, considerando las opiniones de los demás; en cambio, cuando la congruencia no se da entre los componentes cognitivos, emocionales y conductuales, aparece algo denominado disonancia cognitiva, la cual también funciona en situaciones donde no debemos dar explicaciones a alguien por nuestras conductas, por lo que podemos seguir pensando algo diferente a lo que manifestamos con la conducta (Castro-De Bustamante, 2002; Martín-Criado, 2014).

Medición de las actitudes

El tema de la cuantificación de las actitudes representa un reto para la psicometría, dado que las actitudes no pueden ser observadas de manera directa, por lo que su forma de aproximación es mediante respuestas conductuales, entre las que se incluyen verbalizaciones y conductas no verbales. No obstante, según lo señalado por Martín-Criado (2014), en el tema de las actitudes existe poca concordancia entre las declaraciones o respuestas cognitivas, conductuales y afectivas.

Este autor subraya considerar dos conceptos claves: la veracidad y la honestidad. La primera alude a una relación entre el discurso y los hechos, de tal forma que se describe lo que ocurre; mientras que la honestidad comprende la relación del sujeto con el enunciado, creyendo todo aquello que menciona, lo cual puede explicar las discrepancias actitudinales (Martín-Criado, 2014).

Medición de las actitudes hacia la discapacidad

A este respecto, las actitudes pueden ser medidas a partir de cuestionarios, observación de conductas, reacciones ante estímulos estructurados, autoinformes y pruebas fisiológicas. Desde la psicología, más específicamente la psicometría, la evaluación y medición de las actitudes se lleva a cabo desde las escalas diferenciales de Thurstone, las sumativas de Likert y las escalas acumulativas de Guttman (Izquierdo Ruz, 2011).

Sin embargo, en el tema de la medición y cuantificación de las actitudes ante la discapacidad, la escala mayormente utilizada corresponde a la escala tipo Likert. En este tipo de escalas, todos los ítems que las integran miden de la misma manera la intensidad de la actitud hacia el objeto actitudinal; en esta modalidad de escala son los encuestados quienes asignan un valor al ponderar cada afirmación con puntuaciones que por lo general van del 1 hasta el 5. La calificación final es el resultado del valor de la media asignada a los ítems de la escala (Guil-Bozal, 2005).

Algunas de las escalas Likert para la medición de las actitudes ante la discapacidad se observan en la tabla 1.

Tabla 1
Instrumentos de actitudes hacia la discapacidad

Nombre del instrumento o cuestionario	Autores	Año	Número de preguntas
Escala de creencias hacia la atención a la discapacidad en actividad física	González Hernández y Baños Audije	2012	30
Adaptación española de la escala "Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities"	Tárraga Mínguez, Raúl; Grau Rubio, Claudia; Peirat Chacón, José	2013	23
Adaptación del cuestionario para profesores que evalúa las actitudes hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad	Patricia Solís, Ignacio Pedrosa, Luz-María Mateos-Fernández	2019	21
Escala de actitudes de los profesores hacia la integración escolar (EAPROF).	Jesús Nicasio García y Juan Carlos Alonso	1985	30
Escala de valoración de términos asociados con la discapacidad	Antonio León Aguado Díaz	1997-1999	20

Nombre del instrumento o cuestionario	Autores	Año	Número de preguntas
Escala de emociones hacia las personas con discapacidad	Rebelín Echeverría, Mirta Margarita Flores Galaz	2018	16
Escala de creencias estereotípicas hacia las personas con discapacidad	Rebelín Echeverría, Mirta Margarita Flores Galaz	2013	40
Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad	Víctor Arias González, Benito Arias Martínez, Miguel Ángel Verdugo Alonso, Mariano Rubia Avi, Cristina Jenaro Río. Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca	1995-2016	37-31

Fuente: Elaboración propia.

Modelos de las actitudes hacia las personas con discapacidad

Los modelos de las actitudes hacia la discapacidad señalan distintas formas de aproximación para actuar frente a una persona con discapacidad. A continuación se describen, mediante ejemplos, las actitudes hacia la discapacidad desde el modelo de la acción razonada, el de la acción planificada, y el tridimensional.

Acción razonada en la discapacidad: En este modelo la intención del sujeto es lo que servirá como predisponente conductual ante las personas con discapacidad. Por ejemplo, un sujeto que tiene a un compañero de trabajo en situación de discapacidad; si el sujeto desea no ser corrido de su empleo, manifestará conductas de ayuda hacia su compañero o bien de indiferencia, lo que está en función de la intención de conservar su empleo.

Acción planificada en la discapacidad: Los objetivos y las metas son los reguladores para la predisposición conductual y se pueden dar en dos formas en la manifestación actitudinal: autopresentación y disonancia cognitiva. En la autopresentación se pretende ser congruente entre las creencias y las acciones en función de la valoración de los demás. Por ejemplo, el caso del sujeto que tiene a un compañero en situación de discapacidad; si el sujeto cree que las personas con discapacidad son

personas como cualquier otra persona, le tratará como a otra persona y procurará que sea en los espacios donde conviva.

En cuanto a la disonancia cognitiva, se caracteriza por pensar algo diferente respecto a lo que se manifiesta de manera conductual. Pensemos en el mismo sujeto que tiene un compañero de trabajo con discapacidad. El sujeto puede pensar que las personas con discapacidad son inútiles, símbolos de apoyos por asistencia social y que deben ser tratados con lástima; sin embargo, cuando el sujeto interactúa con sus compañeros con discapacidad, lo hace de manera respetuosa y con una relación de trabajo profesional, sin ir más allá de lo laboral.

Modelo tridimensional en la discapacidad: Es el modelo mayormente empleado en el estudio de las actitudes frente a la discapacidad y a las personas con discapacidad, en él se postula que las actitudes son evaluaciones afirmativas realizadas por un sujeto, las cuales se constituyen por componentes cognitivos, afectivos y conativos (Arias-Gonzáles et al., 2016).

A continuación se describe, mediante un ejemplo, el modelo tridimensional de las actitudes hacia las personas con discapacidad. Cuando un sujeto piensa en personas con ceguera, sordera, poliomielitis, parálisis cerebral, autismo, síndrome de Down, depresión, etc., el sujeto categoriza estas referencias cognitivas en la categoría de persona con discapacidad, donde, al describir a las personas con discapacidad: son, pueden, tienen, no tienen, están, y demás declaraciones que distingan, señalen o describan, corresponden al componente cognitivo, el cual, de acuerdo con Triandiz (1971) y Arias et al. (2016), son las ideas ante un objeto, situación o fenómeno.

Si el sujeto piensa en la categoría *personas con discapacidad* y como consecuencia de tal pensamiento experimenta un estado de malestar o bienestar, corresponde al componente afectivo. Si el sujeto reacciona ayudando a las personas con discapacidad a atravesar la calle, describir una película, subir las escaleras, son conductas derivadas de la experimentación de emociones positivas al pensar en la categoría *personas con discapacidad*. Por el contrario, si el sujeto reacciona con ofensas, agresiones, exclusión y burlas, son la manifestación del componente conativo,

derivado de la experimentación de emociones negativas al pensar en la categoría *personas con discapacidad*.

Importancia de las actitudes en la inclusión educativa de las personas con discapacidad

El fenómeno de la discapacidad es una realidad que atraviesa a todas las sociedades, naciones y culturas; al respecto, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) señala que la condición de la discapacidad en el mundo va en incremento resultante de los estilos de vida actuales. En esta línea, la Organización Mundial de la Salud estimó 1,300 millones de personas con discapacidad para el año 2023, lo que corresponde al 16 % de la población mundial con una situación de discapacidad (OMS, 2023).

No obstante, el Banco Mundial (2023) y la UNESCO (2017) señalan que tener una condición de discapacidad puede ser un factor de riesgo para experimentar prácticas discriminatorias, exclusión social, rechazo y analfabetismo, lo que, consecuentemente, en las personas con discapacidad se traduce en bajos salarios, malnutrición, falta de oportunidades, falta de accesibilidad a los servicios de salud y el acceso inadecuado a la educación. Lo anterior denota algunas de las manifestaciones actitudinales por parte de los integrantes de sistemas educativos, sociales, laborales y de la salud ante las personas con discapacidad.

En el tema de las actitudes hacia las personas con discapacidad se han realizado cuantiosas investigaciones; al respecto, Angenscheidt-Bidegain y Navarrete-Antola (2017), Fernández-Faúndez (2018), Arellano-Torres et al. (2019), Figueroa-Escudero y Zúñiga Rodríguez (2020) y Sisto et al. (2021) han llevado a cabo trabajos para explorar, identificar y describir las actitudes hacia las personas con discapacidad, obteniendo resultados que señalan de manera general actitudes positivas hacia las personas con discapacidad, pero a la luz de un análisis particular se encuentran resultados de actitudes ambivalentes o negativas, en comparación con datos sociodemográficos, correspondiendo a: edad, género,

formación, contacto con personas con discapacidad e incluso contexto de la investigación.

El tema de las actitudes frente a las personas con discapacidad es de especial relevancia para comprender su desarrollo histórico, social y actual, de ahí que se vuelve sustancial, relevante e importante indagar sobre este tema, puesto que la inclusión de la discapacidad es un fenómeno social, el cual debe ser tomado en cuenta para construir una sociedad más inclusiva en la que el respeto a los derechos de las personas sea una realidad.

Conclusiones

A partir de lo expuesto en el presente texto, se señala que el vocablo "discapacidad" es un término polisémico, cuyos significados están supeditados a los paradigmas tradicional, biomédico y social, y casi de manera general, mediante los que se explica, define, disemina y atiende a las personas consideradas con dicha condición. Lo que ha derivado en múltiples propuestas para atender a la población con discapacidad a saber, prácticas de prescindencia, propuestas de rehabilitación y prácticas de inclusión, cada una propia de los paradigmas referidos respectivamente.

Sin embargo, desde la inclusión, como formas de respuesta a la discapacidad, en torno a la viabilidad social, ésta propone la incorporación de las personas con alguna condición, mediante la erradicación de las limitantes que les impide participar de manera activa en su contexto. De manera particular, la inclusión educativa hace un pronunciamiento en contra de la exclusión y la discriminación de los dicentes por sus condiciones biológicas, culturales, sociales, económicas y preferencias, valorando la diversidad de los sujetos en el aula, buscando de manera activa las estrategias que posibiliten la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación de los educandos.

Sin embargo, la inclusión educativa debe hacer frente a las barreras que le atañen por sus pronunciamientos, reconociendo que las actitudes

de los miembros de la comunidad educativa pueden ser facilitadoras o barreras ante la inclusión educativa. Dado que se reconoce que las actitudes son una variable que nos predispone a la ejecución de conductas, ante un evento, objeto, situación o en este particular la inclusión educativa de las personas con discapacidad, ya sea por las evaluaciones de las consecuencias de las respuestas conductuales, que se obedezca a una postura política social o por la espontaneidad hacia la exposición de la educación inclusiva de la discapacidad.

Es decir, si existen creencias y afectos favorables ante un estudiante con discapacidad por parte de sus pares y docentes buscarán eliminar las barreras para su aprendizaje y su participación, de manera opuesta si tales creencias y afectos son desfavorables se harán prácticas de exclusión y discriminación educativa ante este estudiante.

Finalmente, la inclusión educativa de las personas con discapacidad es un tema con reacciones ambivalentes, por una parte, es enriquecedor, pero por la otra bastante complejo, por lo que se considera adecuado continuar la investigación a partir del uso de modelos actitudinales, como variables intrínsecas, de los sujetos para el estudio de la aceptación y respeto de lo propuesto desde este paradigma educativo y contribuir al cumplimiento de los derechos humanos de las personas con discapacidad.

Referencias

Aguado-Díaz, A. L., & Alcedo-Rodríguez, M. A. (1999). La escala de valoración de términos asociados con discapacidad en una muestra de EGB. *Revista Análisis y Modificación de Conducta, 25*(103), 783-806.

Aguirre-Bravo, A. A., González-Hernández, M., Suárez-Flores, M., & Espinosa-González A. C. (2023). Educación inclusiva, un reto ante la diversidad. En *Educación inclusiva, una oportunidad para todos.* Ed. Universidad Tecnocientífica del Pacífico.

Allena, C., Machleita, K., Schuktz Kleineb, S., & Sahni Notani, A. (2005). A place for emotion in attitude models. *Journal of Business Research*, *54*, 494-495.

Álvarez-Urrego, C. A. (2013). *El concepto de paradigma en Kuhn y Morin* [Tesis de licenciatura, Universidad de Lasalle]. Repositorio institucional, Universidad de Lasalle.

American Psychological Association (2021). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association. IV. By American Psychological Association Education.* Ed. Manual Moderno.

Angenscheidt-Bidegaun, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Revista Ciencias Psicológicas, 11*(2), 233-243. https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500

Arellano-Torres, A., Gaeta González, M. L., Peralta-López, F., & Cavazos-Arroyo, J. (2019). Actitudes hacia la discapacidad en una universidad mexicana. *Revista Brasileira de Educação*, *24*(4). DOI: 10.1590/S1413.

Arias-González, V., Arias-Martínez, B., Verdugo Alonso, M. A., Rubia-Avi, M., & Jenaro-Ríos, C. (2016). Evaluación de actitudes de profesionales hacia las personas con discapacidad. *Revista Siglo Cero, 47*(2), 7-41. https://doi.org/10.14201/scero2016472741

Banco Mundial (14 de abril de 2023). *Consulta de personas con discapacidad*. https://www.bancomundial.org/es/topic/disability#:~:text=asociados-,el%2015%20%25%20de%20la%20poblacio%c3%b3n%20mundial%2c%20decir%2c%201000,en%20los%20pa%c3%adses%20en%20desarollo

Bermúdez, M., & Navarrete-Antola, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de los alumnos con discapacidad. *Revista Ciencias Psicológicas, 14*(1), 7. https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107

Bonilla, J. M. (2019). Los paradigmas y modelos sobre la discapacidad: evolución histórica e implicaciones educativas. *Revista Investigación Educativa, 26*(42), 75-89. DOI: 10.5377.

Boot, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación.* Trad. Echeita, G., Muñoz, M., Simón, C. Trabajo original publicado en 2011.

Briñol, P., Falces, C. & Becerra, A. (2007) Actitudes. En J.F. Morales, C. Huici, M. Moya, y E, Gaviria (Eds.) *Psicología Social*. (457 – 490). Mcgraw-Hill.

Carbonell, G. J. (2019). El movimiento de vida independiente en España. *Revista Española de Discapacidad*, *7*(2), 201-2014.

Carver, CH. & Scheiler, M. (1997). *Teorías de la personalidad*. Prentice-Hall.

Castro-De Bustamante, J. (2002). *Análisis de los componentes actitudinales de los docentes hacia la enseñanza de la matemática. Caso primera y segunda etapa de*

educación básica. Municipio San Cristóbal, estado Táchira. [Tesis de posgrado, universidad].

Corneille, O., & Stahl, C. (2019). Associative Attitude Learning: A Closer Look at Evidence and How It Relates to Attitude Models. *Personality and Social Psychology Review, 23*(2), 161-189. https://doi.org/10.1177/1088868318763261

Costa-Renders, E. C. (2017). La inclusión de personas con discapacidad: la ecología de los saberes en la universidad. *Revista Innovación Educativa, 27*, 219-234.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014). *Significado de la palabra con.* 23.ª edición.

Duck, C., & Murillo, J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14.

Dueñas-Buey, L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía,* 21(2), 358-366. https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538

Echeverría, R., & Flores, M. (2018). Distancia social, creencias estereotípicas y emociones hacia las personas con discapacidad en universitarios mexicanos: diferencias por sexo. *Revista Española de Discapacidad, 6*(I), 221-239. DOI: https://doi.org/10.5569/2340

Echeverría-Echeverría, R. & Flores-Galaz, M. M. (2013). Diseño y validación de una escala de creencias estereotípicas hacia personas indígenas. *Revista de Psicología*, *31*(2), 349-370.

Fernández-Faúndez, E. M. (2018). Actitudes hacia la inclusión de universitarios con discapacidad: desarrollo y validación de una escala basada en la teoría de la conducta planificada. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 16*(1), 199-222.

Figueroa-Escudero, E., & Zúñiga-Rodríguez, M. (2020). Las barreras actitudinales y estructurales en el proceso de aprendizaje en los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 3*(2), 6-15.

García-Alonso, J. V. (2003). *El movimiento de vida independiente: experiencias internacionales.* Ed. Fundaciones Luis Vives.

García-Sánchez, J., & Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, (31), 51-68.

Gómez, A. C., & Cuervo, E. C. (2007). *Conceptualización de discapacidad: reflexiones para Colombia.* Ed. Universidad Nacional de Colombia.

González-Hernández, J., & Baños-Audije, L. M. (2012). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. *Revista Cuadernos de Psicología del Deporte, 12*, 2, 101-108.

Guil-Bozal, M. (2005). Escala mixta Likert-Turstone. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales, 1*(5), 81-96.

Hernández-Ríos, M. I. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista Ces Derecho, 6*(2).

Huerta-Solano, C. I. (2019). Constructo de la discapacidad: Falsos dilemas y eufemismos. *Revista Electrónica de Educación Especial y Familia, 2*, 39-57.

Huerta-Solano, C., Lara-García, B., Almaraz-Cortes, B., Meza-Chavolla, S., Gutiérrez-Cruz, S., & Macías-Espinoza, F. (2021). Paradigmas de la discapacidad y su vigilancia epistemológica. *Revista Argentina de Educación Superior*, *13*(23), 119-135.

Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (2021). *Hablemos de discapacidad.* Gobierno de México. https://www.gob.mx/issste/articulos/hablemos-de-discapacidad

Íñiguez-Santiago, M. C., Ferriz, S. R., Martínez-Galindo, M. C., Cebrián-Sánchez, M. M., & Reina-Vaillo, R. (2017). Análisis factorial de la escala de actitudes hacia el alumnado con discapacidad en educación física (EAADEF). *Psychology, Society & Education*, *9*, 493-504.

Izquierdo-Rus, T., Hernández-Pina, F., Maquilón-Sánchez, J., & López-Martínez, O. (2011). Adaptación y validación de la escala de actitudes hacia el trabajo en desempleados mayores de 45 años. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación, 2*(32), 105-122, 110.

Maldonado, V. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado Online, 46*(138), 1093-1109.

Martín-Criado, E. (2014). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias: teorías de la acción y análisis del discurso. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, *72*(1), 115-138. DOI: 10.3989/ris.2012.07.24.

Morales, F. (1999). *Psicología social.* McGraw-Hill.

Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?. En L. Barton (Comp.) *Discapacidad y sociedad* (34-58). Ediciones Morata.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1971). *Declaración de los Derechos del Retraso Mental.* https://www.oas.org/dil/esp/declaracion_ag-26-2856_1971.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.* https://www.ohchr.org/sites/default/files/crpd_sp.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2016). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2018). *Estrategia de las Naciones Unidas para la inclusión de la discapacidad.* [Archivo PDF]. https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/assets/documentation/un_disability_inclusion_strategy_spanish.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2000). *Declaración de Dakar.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y Educación: Todos y Todas sin Excepción.*

Organización Mundial de la Salud (OMS) (1980). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Enfermedades*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/131983/8486852455-spa.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020) *La OMS revela las principales causas de muerte y discapacidad en el mundo: 2000 – 2019*. https://www.who.int/es/news/item/09-12-2020-who-reveals-leading-causes-of-death-and-disability-worldwide-2000-2019

Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial (OMS & BM) (2011). *Informe Mundial de la Discapacidad*. https://apps.who.int/iris/handle/10665/75356

Ortego-Maté, M.C., López-Gonzales, S., & Albares-Trigueros, M. (S/F) *Tema 4 las Actitudes, Ciencias Psicosociales I*. Universidad de Cantabria. https://ocw.unican.es/pluginfile.php/424/course/section/214/tema_04.pdf

Ossa-Cornejo, C., Castro-Rubilar, F., Castañeda-Días, M., & Castro-Rubilar, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, *14*(3), 1-23.

Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad. Concepto, contexto y modelos. *Revista Colombiana de Derecho Internacional, 16*, 381-414.

Palacios, A. (2008). *Modelo social de discapacidad. Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. [Tesis Universidad Carlos III de Madrid].

Plancarte-Calcino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva,* 381-414.

Reyes-Rodríguez, L. (2007). La teoría de la acción razonada. Implicaciones para el estudio de las actitudes. *Revista Investigación Educativa Duranguense*, *1*(7), 66-77.

Robles-Ramírez, A. J. (2021). Educación inclusiva, medio y propósito de la educación para todos. *Revista Boletín REDIPE, 10*(1), 173-184.

Shakespeare, T., & Watson, N. (2015) El modelo social de la discapacidad: ¿Una ideología obsoleta? En S.N. Barnartt y B.M. Altman (Eds.) *Explorando teorías y expandiendo metodologías: Dónde estamos y hacia dónde debemos ir*. Emerald Group Publishing Limited (9-28). https://doi.org/10.1016/S1479-3547(01)80018-X

Sisto, M., Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez-Linares, J. J., & Molero-Jurado, M. M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: Variables relativas al profesorado y a la organización escolar en educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, *24*(1), 1-14. https://doi.org/10.6018/reifop.397841

Solís, P., Pedrosa, I. P., & Mateos-Fernández, L. M. (2019). Assessment and interpretation of teachers' attitudes towards students with disabilities / Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad. *Culture and Education, 31*(3),DOI: 10.1080/11356405.2019.1630955.

Suárez-Sánchez, J. A. (2003). Escala de actitud hacia la evaluación de los aprendizajes en la primera etapa de educación básica. *LAURUS, 9*(15), 46-67.

Tárraga-Mínguez, R., Grau-Rubio, C., & Peirat-Chacón, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del grado de magisterio y del máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16*(1), 55-72.

Torres-González, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: hacia una educación inclusiva. *Revista Perspectiva Educacional: Formación de Profesores, 49*(1) 62-89.

Triandis, H. C. (1971). *Attitudes and attitudes change.* John Wiley & Sons Inc.

Ubillos, S., Mayordomo, S., & Páez, D. (2004). Actitudes: definición y medición componentes de la actitud. En D. Páez (Ed.), *Psicología Social, cultura y educación* (pp. 1-37) Pearson Education.

Velarde-Lizama, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo, 15*(1), 115-136.

Verdugo-Alonso, M. A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental 2002. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 34*(205), 5-19.

Verdugo-Alonso, M. A., & Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 41*(4), 7-21.

Victoria-Maldonado, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad. Una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derechos Comparados*, *46*(138), 1093-1109.

Zardel-Jacobo, C. (2012). De la discapacidad como constructo social a las formas alternas del ser y estar en el mundo. *Revista RUEDES*, *3*, 40-60.

7 Propuesta de instrumentación del programa Promoting the Exchange of Advanced Knowledge (PEAK). Presentación de caso único en población mexicana con autismo mínimamente verbal

Karla Lorenia Olivarria Nieblas[1]
Grecia Emilia Ortiz Coronel[2]
Celia Josefina Rodríguez Cervantes[3]

Resumen

Aproximadamente el 25 %-30 % de los niños que reciben un diagnóstico de trastorno del espectro autista se identifican como "mínimamente verbales" (*i. e.*, exhiben un vocabulario limitado a 20 palabras o menos), lo que deriva en dificultades para desarrollar una comunicación funcional en su vida diaria. El presente estudio se enfoca en la implementación del programa PEAK (Promoting the Exchange of Advanced Knowledge) para el desarrollo de habilidades verbales en niños con autismo. La investigación tiene un enfoque cuantitativo, bajo un diseño cuasiexperimental de estudio de caso con evaluaciones pretest y postest. El objetivo general es evaluar la eficacia de una intervención de comunicación verbal en población de individuos mínimamente verbales con autismo. Los resultados sugieren un avance en las cuatro habilidades de PEAK, mayormente en

1 Maestrante en Psicología Educativa – Universidad de Guadalajara (México).
2 Profesora del Departamento de Psicología Aplicada, directora del Instituto de Psicología y Educación Especial (inpsiee), Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0365-1186
3 Profesora externa de la maestría en Psicología Educativa, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3853-2355

las habilidades de aprendizaje y de comprensión verbal, en un sujeto con autismo mínimamente verbal perteneciente a la población mexicana. Estos resultados muestran el potencial no solo para mejorar las habilidades de comunicación de los niños con TEA, sino también para ofrecer un enfoque menos extenuante y más adaptable a las necesidades individuales de los participantes y sus familias.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, Comunicación, Educación Especial, Mínimamente verbal, PEAK.

Models of attitudes and their relevance for the study of educational inclusion of people with disabilities

Abstract

Approximately 25-30% of children who receive a diagnosis of Autism Spectrum Disorder are identified as "minimally verbal" (i.e., they exhibit a vocabulary limited to 20 words or less) which results in difficulties in developing functional communication in their daily lives. The present study focuses on the implementation of the PEAK (Promoting the Exchange of Advanced Knowledge) program for the development of verbal skills in children with autism. The research has a quantitative approach, under a quasi-experimental case study design with pretest and posttest evaluations. The general objective is to evaluate the efficacy of a verbal communication intervention in a population of minimally verbal individuals with autism. The results suggest an improvement in the four PEAK skills, mainly in learning and verbal comprehension skills in a minimally verbal subject with autism belonging to the Mexican population. These results show the potential not only to improve the communication skills of children with ASD, but also to offer a less strenuous and more adaptable approach to the individual needs of the participants and their families.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Communication, Special Education, Minimally verbal, PEAK.

Introducción

El término "autismo" se ha vuelto cada vez más común en la vida cotidiana, con diversidad de abordajes, no obstante, el entendimiento general en la esfera pública sigue siendo limitado o pobre respecto a las características principales y secundarias, así como acerca de las dificultades, barreras y discriminación que enfrentan las personas con autismo.

El trastorno del espectro autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo que se caracteriza por alteraciones en tres áreas principales: interacción social, comunicación y flexibilidad conductual, cognitiva y de intereses (Asociación Americana de Psicología [APA], 2022).

En los últimos años se ha observado un aumento significativo en la prevalencia de casos de autismo en todo el mundo y, pese a que se desconocen con certeza las causas, es una situación preocupante debido al impacto económico que el autismo supone sobre las estructuras de un país (Kriegel et al., 2023).

Actualmente, se calcula que uno de cada 100 niños presenta esta condición a escala mundial (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2023). En México, se estima que el TEA se presenta en uno de cada 115 niños (Fombonne et al., 2016), sin embargo, tal cálculo es producto de un único estudio realizado en una muestra pequeña no representativa en Guanajuato, financiado por una institución privada extranjera; la falta de datos estadísticos y estimaciones nacionales veraces y actualizadas sobre el TEA son un reflejo del olvido, descuido y marginalización en que el Estado mexicano tiene a las personas con autismo, por lo que no es posible brindar una atención adecuada a una población que no ha sido debidamente cuantificada.

Según Blaxil et al. (2022), actualmente, la prevalencia de autismo en el ámbito internacional es una emergencia de salud pública que de no atenderse podría suponer el colapso de los sectores salud y educativo públicos, ante el aumento masivo de gastos gubernamentales que el TEA genera sobre un país que no ha tomado las medidas pertinentes, pues, a diferencia de otras condiciones de salud, el autismo se vuelve evidente

en la infancia y puede resultar en limitaciones y afectaciones a lo largo de todo el ciclo vital.

El número creciente de diagnósticos de TEA resulta en un conjunto de gastos para la persona autista, para sus familias, para las instituciones nacionales públicas, los programas estatales de atención, así como la sociedad en general (Rogge y Janssen, 2019).

De acuerdo con Rogge y Janssen (2019), los gastos relacionados al TEA se clasifican en seis tipos:

1. En primer lugar, la atención médica, derivada de visitas de seguimiento con especialistas o citas de emergencia por accidentes o complicaciones de enfermedades comórbidas.
2. En segundo lugar, servicios terapéuticos, tales como los programas de intervención especializados en autismo.
3. El tercer tipo son los servicios de educación especial, es decir, servicios adicionales de adecuación e integración de los alumnos a la educación formal.
4. El cuarto tipo refiere a las pérdidas de productividad en adultos en el espectro autista, debido a los índices de desempleo dadas las dificultades que algunos adultos autistas experimentan para obtener y/o mantener empleos.
5. En quinto lugar, se encuentra el gasto indirecto de cuidado informal y pérdidas de productividad en familiares y/o cuidadores.
6. Y finalmente, el sexto tipo son los costos de alojamiento, en el caso de personas en el espectro autista que residen en instalaciones de atención residencial.

Como se refiere en el primer punto señalado por Rogge y Jannsen (2019), el TEA se asocia a consecuencias negativas de salud; Davis et al. (2024) mencionan la asociación a enfermedades mentales como depresión, ansiedad, autolesiones, enfermedades neurológicas como epilepsia, problemas del sueño, enfermedades gastrointestinales, las cuales aumentan significativamente el número de hospitalizaciones en esta población, además, las personas en el espectro autista enfrentan barreras en las

instituciones de salud que resultan en la complicación de procesos de enfermedad, lo que supone mayores costos para la atención de dichas condiciones de salud una vez que se han convertido en emergencias.

Respecto a los servicios terapéuticos, entre los cuales se encuentran los programas especializados de educación, se sabe que estos favorecen la disminución de los índices de hospitalización y el uso de servicios de educación especial (Rogge y Janssen, 2019).

Por su parte, los apoyos económicos para la educación generan un mejor aprovechamiento escolar, lo cual representa un recurso económico importante para el sector público (Rogge y Janssen, 2019).

Para ello, el diagnóstico temprano y el acceso a tratamientos oportunos e intensivos, basados en evidencias y específicos a sus necesidades, es de suma importancia, logrando mejores resultados en la intervención de las distintas áreas afectadas por esta condición (Rose et al., 2016).

Sin embargo, y ante el panorama actual, las familias se ven orilladas a elegir programas psicoeducativos para sus hijos con TEA basadas en factores como la cercanía con estos servicios, la disponibilidad, reportes anecdóticos y subjetivos de la comunidad sobre ciertos programas, así como estrategias engañosas de mercadotecnia alrededor de estos, por lo que aumenta el riesgo de que los niños con autismo ingresen a programas costosos y poco accesibles para la mayor parte de la población que no generan cambios significativos, impactando negativamente en su calidad de vida, tanto en los rubros emocional y económico propios, como en los de sus familias (Vivanti et al., 2014; Zavaleta et al., 2018), aunado a que en México no existen suficientes unidades de atención con personal de salud capacitado y especializado (médicos, psicólogos, neurólogos, neuropsicólogos y/o psiquiatras) para identificar, diagnosticar y atender las necesidades de las personas con autismo (Zavaleta et al., 2018).

Bajo este panorama, resulta indispensable un plan de prevención efectivo ante el aumento de casos de autismo. La propuesta consiste en presentar la instrumentación del programa Promoting the Exchange of Advanced Knowledge (PEAK), traducido al español y adaptado a un caso mexicano de autismo mínimamente verbal.

Propuesta de instrumentación del programa Promoting the Exchange of Advanced Knowledge (PEAK) en población mexicana con autismo mínimamente verbal

Conceptualización del trastorno del espectro autista

El trastorno del espectro autista, también conocido como autismo, es una condición de personas con una diversidad de características de comportamiento que se vuelven evidentes durante los primeros años de vida. Su estudio, desde el ámbito de la psicología, comienza a partir de la postulación del término *autismo infantil precoz,* una clasificación propuesta por Kanner (1943), que surge en respuesta a la identificación de un grupo de niños con un conjunto de características similares en relación con retrasos en el desarrollo, que en su momento fueron catalogadas como un nuevo trastorno emocional, abriendo una nueva área de estudio (Artigas-Pallares, 2012).

A través de la observación de un grupo de once niños, entre las edades de tres y ocho años, Kanner (1943) describió la condición de autismo como un *comportamiento peculiar*, caracterizado por un lenguaje ausente o monótono, un considerable desinterés por la socialización, una evidente aversión a ruidos fuertes, un deseo *obsesivo y ansioso* por condiciones cotidianas estables, así como un conjunto de potencialidades cognitivas, como una excelente memoria para recordar con precisión estímulos y eventos concretos, una gran habilidad para el reconocimiento de patrones y secuencias, e incluso un vocabulario sumamente avanzado entre los niños verbales.

En la actualidad, la forma en que se conceptualiza el autismo ha dado un gran salto respecto al primer acercamiento conceptual de Kanner; la etiqueta diagnóstica de TEA y la consideración de esta condición como un espectro amplía la perspectiva (para su estudio y abordaje) y hace alusión a la diversidad de conductas que caracterizan a las personas en el espectro autista (APA, 2022). Desde esta perspectiva, cada persona con autismo es única y, por tanto, tiene necesidades y fortalezas diversas.

La conceptualización actual de la condición de autismo permite clasificarla mediante niveles, de acuerdo con las necesidades de apoyo en la comunicación social y en los comportamientos restringidos y repetitivos, dando paso a una gran variedad de tratamientos para el abordaje de las problemáticas relacionadas con el TEA, retomando aspectos tales como el grado de alteración en el desarrollo, el cociente intelectual (CI), el grado de autonomía, problemas de conducta como la autolesión o la agresividad, así como condiciones de salud comórbidas a la condición de TEA que, sin duda, pueden influir en las necesidades de cada persona con autismo, determinando el tipo de tratamiento que resultará de mayor beneficio (Mehling y Tasse, 2016), e incluso suman a la pertinencia de intervenciones individualizadas para el entrenamiento de habilidades específicas.

De este modo, el trastorno del espectro autista es reconocido como un grupo diverso de condiciones que se caracteriza por alteraciones en el desarrollo, las cuales impactan negativamente en áreas como la interacción social, la comunicación y patrones atípicos de comportamiento relacionados al procesamiento sensorial y la adaptación a los cambios en la rutina diaria (OMS, 2023). De acuerdo con la Asociación Americana de Psicología (2023), el autismo es una condición compleja de desarrollo que propicia un conjunto de déficits relacionados con la comunicación social, así como comportamientos restringidos y repetitivos.

Debido a que en la condición de TEA el grado de afectación en las áreas de desarrollo varía de persona en persona, el nivel intelectual es también un elemento de gran variabilidad, pudiendo encontrarse desde casos de personas autistas con un deterioro cognitivo severo hasta personas con esta condición que presentan habilidades cognitivas excepcionales, cada uno en extremos opuestos del espectro (Conejeros et al., 2018).

Consecuentemente, las capacidades y necesidades de las personas con esta condición también varían. Mientras que algunas personas con condición del espectro autista viven con una buena calidad de vida y con un alto grado de autonomía, también hay personas autistas que necesitan de un apoyo constante durante toda la vida (OMS, 2023).

Por lo anterior, el TEA se clasifica con base en especificadores de gravedad, los cuales aluden al grado de apoyo que cada persona en el espectro autista requiere en lo particular para funcionar adecuadamente en su día a día. De este modo, dichos especificadores se componen de las categorías descriptivas expuestas a continuación: Grado 1 "necesita ayuda", grado 2 "necesita ayuda notable" y grado 3 "necesita ayuda muy notable" (APA, 2014).

Autismo y la comunicación social

Las dificultades en el área de la comunicación social intervienen en la calidad de vida de las personas con TEA, puesto que la comunicación social es un factor crucial para su adecuado desarrollo académico, profesional y social, que al verse afectado por el TEA limita el desarrollo del pensamiento y la socialización de la persona. Estas dificultades se caracterizan por retrasos en el habla, dificultades para hablar mediante verbalizaciones o lengua de señas, dificultad para comprender lo que otros dicen, así como en el uso adecuado de gestos faciales y contacto visual; la atención oportuna de déficits en esta área permite mejorar el potencial del niño (Instituto Nacional de Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación, 2020).

Del mismo modo, la American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 2022) señala que los problemas del habla tienen un impacto negativo en las conductas, habilidades sociales y rendimiento académico del niño, por ello, su intervención oportuna permite a niños con trastorno del espectro autista alcanzar mejores desempeños académicos en el área de la lectoescritura, así como de otras habilidades académicas que a su vez facilitan el establecimiento de relaciones interpersonales.

Se calcula que aproximadamente del 25 % al 30 % de niños diagnosticados con TEA se mantienen "mínimamente verbales" (Chenausky et al., 2018), es decir, presentan un repertorio de palabras limitado que les dificulta comunicarse de manera funcional diariamente (Plesa et al., 2015). Este importante porcentaje indica la gran necesidad de atender el

área de lenguaje de niños con TEA mínimamente verbales, debido a que el entrenamiento de habilidades comunicativas en esta población ha tenido poco éxito y es un campo de estudio que no ha sido suficientemente explorado; sin duda, generar espacios de intervención accesibles y eficaces para las personas autistas debe ser una prioridad para los profesionales en el campo de la psicología educativa, generando conocimiento que permita avanzar la investigación en esta problemática.

Programas especializados para el desarrollo de la comunicación

La comunicación es una pieza fundamental para el desarrollo personal y profesional, puesto que es necesaria para la interacción con otros desde un marco social (ASHA, 2022). Desde el nacimiento, los niños con desarrollo típico aprenden nuevas habilidades a través de las reglas implícitas de su entorno social, sin embargo, para los niños con TEA este no es necesariamente el caso, debido a un conjunto de factores biológicos propios de la condición del espectro autista que impactan el desarrollo cerebral y generan dificultades en el aprendizaje social, lo que a su vez impacta áreas como la socialización y la comunicación (Vivanti y Messinger, 2021).

Según Alcantud y Alonso (2021), a la edad de tres años la mitad de las infancias autistas no desarrollan un habla significativa y funcional, en comparación con sus pares, por tanto, el acceso a programas específicos de lenguaje puede resultar crucial para la mejora del pronóstico en el área de comunicación social. Para generar aprendizajes novedosos en niños con TEA se requiere de intervenciones psicoeducativas basadas en reglas sistemáticas y con ensayos repetitivos, ya que dichas características facilitan el aprendizaje en esta población (Liu et al., 2023).

De acuerdo con Trembath y colaboradores (2020), el uso de intervenciones basadas en evidencia tiene efectos significativos, particularmente en el desarrollo de lenguaje verbal, tanto expresivo como receptivo, en niños con TEA mínimamente verbales. A continuación se describen algunos de los principales programas de comunicación desarrollados para la enseñanza de habilidades verbales en población con TEA.

Picture Exchange Communication System (PECS)

Es un programa para el entrenamiento de comunicación funcional simbólica no verbal, propuesto por Bondi y Frost (1998), el cual se desarrolló para el establecimiento de conductas de autocuidado, y para brindar atención a las necesidades de niños con TEA, mediante el uso de tarjetas que representan imágenes, objetos y/o situaciones. Tiene como objetivo aumentar la comunicación social a través del establecimiento de un sistema aumentativo y alternativo de comunicación para la expresión de ideas y necesidades (Alcantud y Alonso, 2021). El programa estructura el entrenamiento en fases para el desarrollo de habilidades tales como solicitar en un contexto social, establecer o ampliar el vocabulario, la construcción de enunciados y dar respuesta a preguntas, todo lo anterior mediante el uso de técnicas como el reforzamiento positivo para entrenar conductas de atención, seguimiento de instrucciones y discriminación de objetos e imágenes (Bondi y Frost, 1998).

Training and Education of Autistic and Related Communication of Handicapped Children (TEACCH)

Schopler y colaboradores (1971) fueron pioneros en la demostración sistemática de los efectos de ambientes estructurados en el desarrollo de niños con TEA y como producto de sus investigaciones crearon el programa TEACCH, una propuesta psicoeducativa que plantea el uso de estrategias visuales y de estructuración para adaptar los entornos del niño a sus necesidades, con el fin de facilitar su aprendizaje, desarrollo de autonomía y habilidades de comunicación. El programa se lleva a cabo realizando una evaluación del niño para identificar las necesidades específicas y sus intereses principales, así como los correspondientes ajustes al entorno áulico para el favorecimiento de rutinas y sistemas visuales de trabajo. La enseñanza estructurada es individualizada, con múltiples apoyos visuales para los alumnos con TEA del aula, pero que también benefician al resto del alumnado, aumentando la autonomía de los alumnos y reduciendo las conductas problema, las barreras de comunicación del alumno con TEA y sus pares o el docente, así como la frecuencia en la necesidad de

acompañamiento o correcciones por parte del docente a los niños con TEA del aula (Schopler y Mesibov, 1995).

Modelo de Comunicación Total

Es un programa que tiene como objetivo fomentar la comunicación espontánea no verbal de los participantes a través del desarrollo del habla signada o a través del uso de objetos o imágenes como sistemas alternativos de comunicación (Alcantud y Alonso, 2021). Surge desde el contexto educativo como una filosofía sobre la comunicación y la importancia de que niños con la condición de discapacidad auditiva comuniquen sus necesidades en el sistema que más se les facilite, requiere de añadir diversos recursos al aula para la comunicación a través de los diversos sistemas alternativos de comunicación, tiene como fin el entrenamiento de habilidades de expresión desde el sistema alternativo de preferencia de la persona, y aunque no se interpone en el entrenamiento de verbalizaciones orales, no necesariamente lo propicia (Stewart, 1992).

Enfoque de Conducta Verbal

En la década de los años 50 surge la propuesta teórica de conducta verbal de Skinner (1957), en la que plantea que el comportamiento verbal humano se organiza en operantes verbales (mandos, tactos, autolíticos e intraverbales), las cuales son formas de conducta cuya probabilidad de ocurrencia es modificable a través de técnicas conductuales. En consecuencia, surge el abordaje psicoeducativo del programa denominado Enfoque de Conducta Verbal, el cual propicia el cambio conductual positivo a través de sesiones de intervención 1:1 para el entrenamiento de habilidades comunicativas verbales y no verbales, como la lengua de señas, a través de técnicas de modificación de conducta como el reforzamiento, moldeamiento, extinción, olvido y encadenamiento (Lynch, 2007).

Actualmente, existe una diversidad de programas para favorecer la comunicación en personas con TEA, cada uno con sus propias limitaciones y sin abarcar las necesidades de todos los niños con la condición de autismo. Promoting the Exchange of Advanced Knowledge es uno de

los programas más actuales y menos explorados en contextos hispanohablantes.

Más de cinco décadas después de la elaboración de la propuesta teórico-metodológica conductual clásica de conducta verbal (Skinner, 1957), resulta vital continuar generando conocimiento científico para la adecuada atención de necesidades en el área de comunicación social de personas autistas, una situación particularmente severa a escala nacional, debido a los datos estadísticos expuestos que establecen que los esfuerzos actuales no han sido suficientes en el contexto mexicano.

La teoría de marcos relacionales (o RFT, sus siglas por el nombre original en inglés: *Relational Frame Theory*), es una teoría de tipo analítico-abstractiva que propone una elaboración teórica y explicativa del lenguaje y la cognición humana, a partir del enfoque derivado de la psicología contextual y funcional de Steven Hayes (Hayes et al., 2007).

Según la RFT, las reglas verbales guían la conducta humana a través de lo que denomina marcos relacionales, los cuales se vinculan con funciones psicológicas y son entendidos como unidades de respuesta aprendidas (Hayes et al., 2001) que tienen un referente y antecedente experimental en los estudios sobre equivalencia de estímulos de Sidman (2009), donde se observaba la discriminación de imágenes y palabras que durante los ensayos generaban otro tipo de relaciones de estímulo, aún más complejas, sin entrenamiento previo en los participantes.

De acuerdo con Hayes et al. (2007), el conocimiento verbal es el resultado de redes complejas interconectadas que se derivan de relaciones entre estímulos (o respuestas relacionales). Así, de acuerdo con la RFT, el primer patrón de respuesta relacional aprendido es el de igualdad, tal como el aprendizaje de la relación nombre-objeto, mediante la exposición a contingencias de reforzamiento a una temprana edad. En situaciones naturales y cotidianas, un cuidador puede entrenar de manera accidental este tipo de relaciones en un niño después de múltiples presentaciones de tipo nombre-objeto, transformando esos estímulos en claves contextuales que, de atenderlas, posibilitarán al niño establecer una respuesta relacional, bidireccional, sobre los estímulos.

De este modo, la RFT sugiere que mediante ese proceso se genera el lenguaje verbal en infantes con un desarrollo típico expuestos a situaciones naturales de lenguaje; sin embargo, en casos atípicos de desarrollo, como el TEA, el infante no necesariamente logra establecer estos patrones de relaciones de estímulo y es por lo anterior que esta población requiere de un entrenamiento específico e individualizado para el desarrollo de lenguaje verbal (Moran et al., 2014). De ahí la necesidad de programas de entrenamiento de respuestas relacionales para el mejoramiento de déficits específicos de comunicación en niños con la condición de TEA.

Derivado de la RFT, en 2014 surge el programa PEAK (siglas por su original en inglés: Promoting the Emergence of Advanced Knowledge), una propuesta de intervención y evaluación de repertorios conductuales para el establecimiento de respuestas relacionales dirigida a niños con un desarrollo atípico (*i. e.*, niños con diagnósticos como TEA, síndrome de Down, discapacidad intelectual o alguna otra condición del desarrollo) (McKeel et al., 2015) a través de cuatro módulos que guían el entrenamiento de conductas mediante la consideración de operantes verbales (Skinner, 1957) y conceptos innovadores en análisis de la conducta, tales como los propuestos por la teoría de marcos relacionales (Hayes et al., 2001).

PEAK es un sistema de entrenamiento relacional para el entrenamiento de múltiples repertorios conductuales y es considerado tanto un paquete de evaluación como una guía curricular de entrenamiento, lo que permite la atención de personas a través de la enseñanza en habilidades específicas mediante diferentes modalidades de aprendizaje.

El programa consiste en cuatro módulos (McKeel et al., 2015) y cada módulo incluye una lista de ítems para la evaluación de desempeños y una guía de implementación por sesiones que resultan en una propuesta de intervención sistemática e integral (Dixon et al., 2018).

1. El primero es el módulo PEAK de entrenamiento directo, en el cual se entrenan 184 habilidades, desde repertorios conductuales básicos como imitar o mantener contacto visual hasta repertorios conductuales más complejos como comunicación y solución de problemas, a través de ensayos discretos y reforzamiento.

2. El segundo es el módulo PEAK de generalización, el cual tiene como objetivo que los efectos de la intervención observados en sesión se generalicen a otros contextos y se mantengan a través de evaluaciones continuas sobre la habilidad de los participantes a generalizar aprendizajes sobre relaciones estímulo-respuesta que no fueron entrenadas de manera directa.
3. El tercero es el módulo PEAK de equivalencia, mediante el cual se entrenan habilidades novedosas sin entrenamiento previo a través de técnicas de equivalencia de estímulos.
4. Por último, el módulo PEAK de transformación, el cual tiene como fin entrenar habilidades cognitivas y de lenguaje superiores a través de modalidades de entrenamiento más complejas derivadas de la RFT.

Diversos estudios realizados en población con TEA, respecto a la implementación del programa PEAK., reportan con éxito el entrenamiento de habilidades verbales simples (Dixon et al., 2018; McKeel et al., 2015; McKeel y Matas, 2017) y de orden superior (Dixon et al., 2017a; Dixon et al., 2019), habilidades académicas vinculadas a asignaturas como historia y ciencias (Stanley et al., 2018), geometría (Dixon et al., 2016), geografía (Dixon et al., 2017b) y de socialización (Barrón et al., 2019).

Otros más (McKeel et al., 2015; McKeel y Matas, 2017) reportaron avances en nuevos repertorios lingüísticos, con resultados favorables, en población infantil y en población adulta, al igual que para el entrenamiento de verbalizaciones extendidas para la descripción de objetos en situaciones académicas de "mostrar y contar" (o *show and tell*, en inglés) (Davis et al., 2024), así como en el área de socialización, referente a teoría de la mente (Barron et al., 2019).

Si bien existen antecedentes de la ejecución exitosa del programa en población en el espectro autista, no se encontraron datos de su aplicación en población hispanohablante, mucho menos en el contexto mexicano.

Método

Diseño de la investigación

Estudio de caso cuasiexperimental con preprueba y posprueba con un alcance descriptivo y analítico.

El diseño se diagrama de la siguiente manera:

S1 O_1 X O_2

Donde:
S1 = Participante
O_1 = Preprueba
X = Tratamiento o experimento "Programa de comunicación verbal"
O_2 = Posprueba

Participantes

Masculino de siete años, con diagnóstico de TEA, grado 3, escolarizado, seleccionado por conveniencia. Asiste al Instituto de Psicología y Educación Especial (INPSIEE) de la Universidad de Guadalajara del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS).

Criterios de inclusión

Niños en edad de seis a ocho años con expedientes activos en el programa de TEA de la institución, con diagnóstico de TEA grado 2 o 3, mínimamente verbales (con un repertorio lingüístico de 20 palabras o menos), que contaran con el documento de consentimiento informado firmado por su padre o tutor.

Criterios de no inclusión

- Fuera del rango de edad (seis a ocho años).
- Expedientes que no se encontraban activos en el programa de TEA de la institución al momento de la selección, que acudieran a terapia de lenguaje.
- Negación del consentimiento informado por padre o tutor.
- Sin diagnóstico de TEA.

Criterios de eliminación

Se consideraron como condiciones para eliminar del estudio que el menor no quisiera participar, no pudiera acudir a las sesiones semanales, así como el cambio de ubicación geográfica durante el desarrollo del programa.

Instrumentos

Evaluación Previa PEAK del módulo de entrenamiento directo es un instrumento de Dixon (2014) que consta de 67 ítems que evalúan el dominio de conductas verbales relacionadas con cuatro factores:

1. Habilidades Fundamentales para el Aprendizaje (FLS), hace referencia a un conjunto de conductas básicas para el aprendizaje de repertorios conductuales más complejos, así, los ítems en este factor permiten observar el dominio de conductas tales como establecer un adecuado contacto visual, compartir, tomar turnos, imitación de conductas motoras de uno y dos pasos, relacionar estímulos similares, entre otras. Ejemplo de ítem: *FLS-5 (Imitación de conducta motora de un paso).* El evaluador le dice al niño: "Haz esto" y toca su nariz con el dedo índice. Se registra como respuesta correcta solo si el niño toca o apunta a su nariz con el dedo índice.
2. Habilidades Perceptuales para el Aprendizaje (PLS). Son conductas de identificación de estímulos visuales, percibiéndolos visualmente

y señalándole con el dedo. Los ítems de este factor evalúan la capacidad del niño para etiquetar receptivamente (es decir, señalar con el dedo ante la indicación) objetos cotidianos como plantas, muebles, prendas de vestir. Ejemplo de ítem: *PLS-13 (etiquetar receptivamente plantas).* El evaluador le dice al niño: "Muéstrame la flor" y le presenta un arreglo de tres estímulos visuales de objetos naturales. Se registra como respuesta correcta solo si el niño señala con su dedo el estímulo visual de flor.

3. Habilidades de Comprensión Verbal (VCS) se relaciona con habilidades verbales tempranas como la imitación oral de sílabas y palabras, así como tactar (es decir, nombrar ante la indicación) colores, figuras geométricas, letras y números. Ejemplo de ítem: *VCS-4 (tactar números).* El evaluador le dice al niño: "¿Qué número es este?" y le presenta un estímulo visual del símbolo del número 5. Se registra como respuesta correcta solo si el niño verbaliza "cinco" o una aproximación a la palabra antes de que transcurran cinco segundos o más.
4. Razonamiento Verbal, Memoria y Habilidades Matemáticas (VMS), evalúa habilidades de retención de información, conductas de suma, resta y etiquetar receptivamente dinero, así como de habilidades verbales avanzadas, tales como tactar emociones. Ejemplo de ítem: *VMS-1 (etiquetar receptivamente dinero)*. El evaluador le dice al niño: "Muéstrame cinco pesos" y le presenta un arreglo de tres estímulos visuales de monedas de pesos mexicanos. Se registra como respuesta correcta solo si el niño señala con su dedo una o el grupo de monedas de cinco pesos.

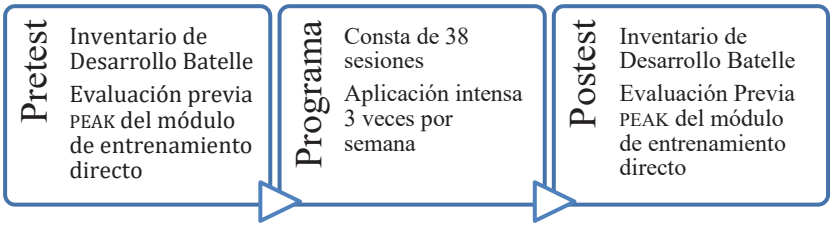
Procedimiento

1. Se realizó la traducción del programa.
2. Se efectuó la planeación por sesión del programa y la selección de instrumentos de evaluación.
3. Se seleccionó al participante y se solicitó la firma del documento de consentimiento informado a sus padres.

4. Se estableció la línea base (pretest) mediante la aplicación de los instrumentos de evaluación seleccionados, durante la sesión preprueba.
5. Se desarrollaron las sesiones del programa de comunicación.
6. Se aplicaron los instrumentos de evaluación (postest), durante la sesión de posprueba.

Diseño del programa

PEAK (Promoting the Emergence of Advanced Knowledge) para el desarrollo de habilidades verbales en población autista mínimamente verbal es un programa que está formado por:



Resultados

A continuación se presentan los resultados de la implementación del programa Promoting the Exchange of Advanced Knowledge (PEAK) para niños con autismo mínimamente verbal.

Tabla 1

Evaluación previa PEAK-Módulo 1: Direct training (Pretest)

Puntuaciones					
Factor	**Puntaje**	**Puntaje máximo**	**Factor**	**Puntaje**	**Puntaje Máximo**
Habilidades fundamentales para el aprendizaje (FLS)	9	16	Habilidades de comprensión verbal (VLS)	1	16
Habilidades para el aprendizaje (PLS)	2	16	Razonamiento verbal, memoria y habilidades matemáticas (VMS)	1	16
			Puntaje total	13	64

Los resultados resaltan que el menor obtuvo un mejor desempeño en el factor FLS en comparación con los factores PLS, VLS y VMS. Sin embargo, mostró un rendimiento deficiente en las habilidades de comprensión y razonamiento verbal.

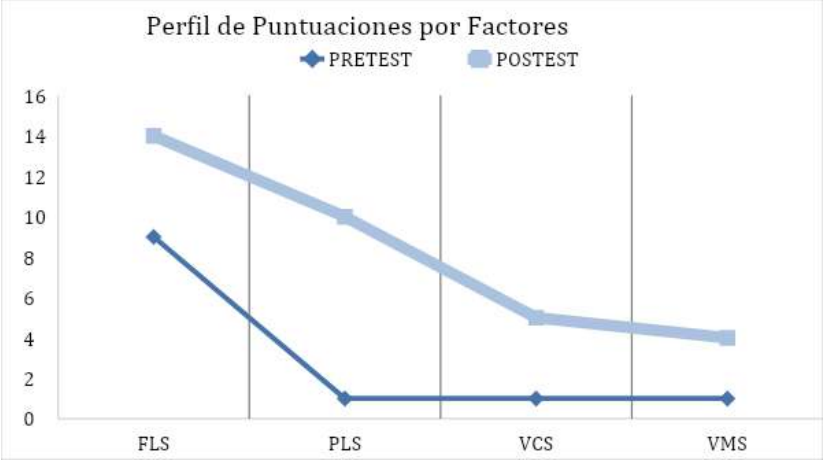
Tabla 2

Evaluación previa PEAK-Módulo 1: Direct training (Postest)

Puntuaciones					
Factor	**Puntaje**	**Puntaje máximo**	**Factor**	**Puntaje**	**Puntaje Máximo**
Habilidades fundamentales para el aprendizaje (FLS)	14	16	Habilidades de comprensión verbal (VLS)	5	16
Habilidades para el aprendizaje (PLS)	10	16	Razonamiento verbal, memoria y habilidades matemáticas (VMS)	4	16
			Puntaje total	33	64

En la tabla 2 se registran los resultados del obtenidos del postest del programa en los cuatro factores del programa PEAK.

Gráfica 1
Comparación de los puntajes obtenidos
en el pretest-postest de la instrumentación de PEAK



Los resultados destacan un incremento significativo en las habilidades del participante en los cuatro factores relacionados con el programa PEAK, observándose un mayor progreso en las habilidades para el aprendizaje y en la comprensión verbal.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este capítulo fue la presentación de los resultados de la instrumentación del programa PEAK en un caso mexicano de autismo mínimamente verbal.

El programa PEAK ha sido implementado anteriormente en población con TEA en estudios que reportan con éxito sus resultados (Barron et al., 2019; Dixon et al., 2016; Dixon et al., 2017a; Dixon et al., 2017b; Dixon et al., 2018; Dixon et al., 2019; McKeel et al., 2015; McKeel y Matas, 2017; Stanley et al., 2018). Cabe mencionar que los hallazgos deben ser analizados con cautela debido a la variabilidad de los grupos de edad, así como al desarrollo de los estudios, los cuales son llevados a

cabo en su mayoría por el mismo grupo de investigación, lo cual apunta a la necesidad de más aplicaciones del programa PEAK para medir su efectividad en diversos contextos y muestras poblacionales. El estudio de caso que se presenta tiene la limitante, al respecto, de contar con solo un caso, teniendo como fortaleza la implementación en un contexto diferente al de su creación y a los estudios referidos, es decir, en población mexicana.

Respecto al entrenamiento de habilidades verbales, en 2015 se llevó a cabo un estudio con 27 participantes diagnosticados con TEA, entre cinco y once años, el cual consistió en un diseño pretest-postest con grupo control. Durante dos sesiones semanales de 25-60 minutos, de acuerdo con el módulo 1 del programa, se entrenaron nuevos repertorios lingüísticos a los participantes a través de ensayos de entrenamiento directo y técnicas de reforzamiento. Se reportaron cambios significativos en comparación con la fase de preprueba del grupo experimental (McKeel et al., 2015). Este estudio duró un mes y no se realizaron evaluaciones posteriores para evaluar la generalización de dichas verbalizaciones. En el caso que se presenta, la implementación abarcó 38 sesiones, dos veces por semana; encontraron, al igual que en el estudio referido, cambios importantes favorables en el elemento de comprensión verbal.

McKeel y Matas (2017) condujeron una aplicación del programa PEAK para entrenar verbalizaciones en tres adultos con TEA y discapacidad intelectual, mediante procedimientos de equivalencia de estímulos, logrando que sus participantes asociaran estímulos gustativos con estímulos verbales sin entrenamiento previo, y emitieran verbalizaciones novedosas.

En 2019 se realizó un estudio sobre habilidades lingüísticas complejas haciendo uso del programa PEAK para el entrenamiento de verbalizaciones extendidas para la descripción de objetos en situaciones académicas de "mostrar y contar" (o *show and tell*, en inglés) en tres niños de diez años diagnosticados con TEA. Después de quince sesiones de 25-40 minutos con la guía PEAK, los tres participantes alcanzaron los objetivos mejorando sus participaciones, extendiendo sus verbalizaciones descriptivas en la fase de posprueba, durante la situación académica (Dixon, et al., 2019). Sin embargo, la falta de sesiones de evaluación de seguimiento

no permite conocer si los cambios previos al entrenamiento fueron generalizados a otros contextos o mantenidos a lo largo del tiempo al finalizar el programa. En el caso presentado se aplicó la valoración postest, sin realizarse, a la fecha, sesiones de evaluación de seguimiento.

Relativo al área de socialización, en 2019 se realizó un estudio experimental de línea base múltiple en dos niños con TEA de seis años, para entrenar habilidades relacionadas con la capacidad para representar y atribuir estados mentales (teoría de la mente o ToM, por sus siglas en inglés), utilizando el programa PEAK. El estudio consistió en el entrenamiento de relaciones entre estímulos visuales de tipo *antes-después* y *aquí-allá*, haciendo uso de *sets* de pictogramas de diversos objetos y lugares, al finalizar las sesiones de entrenamiento relacional ambos participantes responden sin error en la fase de posprueba (Barron et al., 2019). Lo anterior es un antecedente del entrenamiento con éxito de un prerrequisito fundamental para la socialización en niños con TEA, teniendo como una de las limitaciones el tamaño reducido de la muestra. En el caso presentado, las habilidades fundamentales para el aprendizaje y las habilidades para el aprendizaje, con resultados favorables, los cuales influyen en la capacidad de socialización.

En conclusión, la implementación del programa PEAK en un menor con TEA mínimamente verbal ha mostrado avances significativos en las habilidades para el aprendizaje y la comprensión verbal. Aunque la muestra no es suficientemente grande para hacer generalizaciones, los resultados proporcionan un indicio prometedor de la efectividad del programa en este contexto específico.

El estudio destaca la necesidad de investigaciones adicionales con muestras más grandes para validar estos hallazgos y explorar más a fondo las aplicaciones del programa PEAK en diversas poblaciones y contextos. La metodología de PEAK, basada en principios de ABA y el aprendizaje relacional, muestra potencial no solo para mejorar las habilidades de comunicación de los niños con TEA, sino también para ofrecer un enfoque menos extenuante y más adaptable a las necesidades individuales de los participantes y sus familias.

En suma, este estudio subraya la importancia de adaptar y validar programas de intervención extranjeros en contextos locales, considerando las particularidades culturales y las necesidades específicas de la población. La implementación de PEAK en México representa un avance significativo en la atención psicoeducativa de infancias con TEA, y sienta las bases para futuras investigaciones que puedan ampliar y profundizar en estos primeros hallazgos.

Referencias

Alcantud, F. y Alonso, Y. (2021). *Trastornos del espectro del autismo: Bases para la intervención psicoeducativa*. Pirámide.

American Speech Language Hearing Association. (2022). *¿How does your child hear and talk?*. https://www.asha.org/public/speech/development/chart/

Artigas-Palleres, J. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista Especializada de Neuropsiquiatría*, *32*(115), 567-587. https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008

Asociación Americana de Psicología (APA) (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-V*. Editorial Médica Panamericana.

Asociación Americana de Psicología (APA) (2022). *APA Dictionary of Psychology*. https://dictionary.apa.org/autism

Asociación Americana de Psicología (APA) (2023). *Autism*. https://www.apa.org/topics/autism-spectrum-disorder

Barron, B., Verkuylen, L., Belisle, J., Paliliunas, D. y Dixon, M. (2019). Teaching "Then-Later" and "Here-There" Relations to Children with Autism: An Evaluation of Single Reversals and Transformation of Stimulus Function. *Behavior Analysis in Practice*, *12*(1), 167-175.

Blaxil, M., Rogers, T. y Nevison, C. (2022). Autism Tsunami: The Impact of Rising Prevalence on the Societal Costo of Autism in the United States. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *52*, 2627-2643. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05120-7

Bondy, A. y Frost, L. (1998). The Picture Exchange Communication System. *Seminars in Speech and Language*, *19*(4), 373-389. https://doi.org/10.1055/s-2008-1064055

Chenausky, K., Norton, A., Tager-Flusberg, H. y Schlaug, G. (2018). Behavioral predictors of improved speech output in minimally verbal children with autism. *Autism Research: Official Journal of the International Society for Autism Research*, *11*(10), 1356-1365. https://doi.org/10.1002/aur.2006

Conejeros-Solar, M., Gómez-Arizaga, M., Sandoval-Rodríguez, K. y Cáceres-Serrano, P. (2018). Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista. *Revista Educación*, *42*(2). https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25430

Davis, A., Van Eck, K., Copeland-Linder, N., Phuong, K. y Belcher, H. (2024). Hospitalization and Mortality for Insured Patients in the United States with COVID-19 with and without Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *54*, 2347-2354. https://doi.org/10.1007/s10803-023-05971-2

Dixon, M. (2014). *The P.E.A.K. Relational Training System: Direct Training Module*. Shawnee Scientific Press.

Dixon, M., Belisle, J., Stanley, C., Daar, J. y Williams, L. (2016). Derived Equivalence Relations of Geometry Skills in Students with Autism: An Application of the PEAK-E Curriculum. *The Analysis of Verbal Behavior*, *32*(1), 38-45. https://doi.org/10.1007/s40616-016-0051-9

Dixon, M., Blevins, A., Belisle, J. y Bethel, B. (2019). Teaching Children with Autism Extended Verbal Utterances Under Audience Control in the Context of Show-and-Tell. *Behavior Analysis in Practice*, *12*(1), 194-198. https://doi.org/10.1007/s40617-018-0250-z

Dixon, M., Peach, J. y Penrod, C. (2017a). Teaching Complex Verbal Operants to Children with Autism and Establishing Generalization Using the PEAK Curriculum. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *50*(2), 317-331. https://doi.org/10.1002/jaba.373

Dixon, M., Stanley, C., Belisle, J., Galliford, M., Alholail, A. y Schmick, A. (2017b). Establishing Derived Equivalence Relations of Basic Geography Skills in Children with Autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, *33*(1), 290-295. https://doi.org/10.1007/s40616-017-0084-8

Dixon, M., Wiggins, S. y Belisle, J. (2018). The effectiveness of the peak relational training system and corresponding changes on the VB-MAPP for young adults with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *51*(2), 321-334. https://doi.org/10.1002/jaba.448

Fombonne, E., Marcin, C., Manero, A., Bruno, R., Diaz, C., Villalobos, M., Ramsay, K. y Nealy, B. (2016). Prevalence of Autism Spectrum Disorders in Guanajuato, Mexico: The Leon Survey. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*(5), 1669-1685. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2696-6

Hayes, S., Barnes-Holmes, D. y Roche, B. (2001). *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition*. Kluwer Academic/ Plenum Publishers. DOI: 10.1016/s0065-2407(02)80063-5.

Hayes, S., Kirk, S. y Wilson, K. (2007). *Terapia de Aceptación y Compromiso: Proceso y práctica del cambio consciente (Mindfullness)*. Biblioteca de Psicología. https://www.academia.edu/24962837/Terapia_de_Aceptaci%C3%B3n_y_Compromiso_Proceso_y_Pr%C3%A1ctica_del_Cambio_Consciente_Mindfulness_Hayes

Instituto Nacional de Sordera y otros Trastornos de la Comunicación (2020). *Autism Spectrum Disorder: Communication Problems in Children*. https://www.nidcd.nih.gov/health/autism-spectrum-disorder-communication-problems-children

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, *2*(3), 217-250.

Kriegel, G., Paul, S., Leonard, K. H. y Sandor, P. (2023). Prevalence of Autism Spectrum Disorder (ASD) in Inpatient Adolescent Psychiatric Population. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. https://doi.org/10.1007/s10803-023-05923-w

Liu, J., Chang, H., Abrams, D., Boram, J., Chen, L., Rosenberg-Lee, L. y Menod, V. (2023). Atypical cognitive training-induced learning and brain plasticity and their relation to insistence on sameness in children with autism. *bioRxiv: the preprint server for biology*. https://doi.org/10.1101/2023.01.25.525594

Lynch, M. (2007). *The Verbal Behavior Approach: How to Teach Children and Related Disorders*. Jessica Kingsley Publishers.

McKeel, A., Dixon, M., Daar, J., Rowsey, K. y Szekely, S. (2015). Evaluating the Efficacy of the PEAK Relational Training System Using a Randomized Controlled Trial of Children with Autism. *Journal of Behavioral Education*, *24*(2), 230-241. https://doi.org/10.1007/s10864-015-9219-y

McKeel, A. y Matas, J. (2017). Utilizing PEAK Relational Training System to Teach Visual, Gustatory and Auditory Relations to Adults with Developmental Disabilities. *Behavior Analysis in Practice*, *10*(1), 252-260. https://doi.org/10.1007/s40617-017-0194-8https://doi.org/10.1007/s40617-017-0194-8

Mehling, M. y Tasse, M. (2016). Severity of Autism Spectrum Disorders: Current Conceptualization, and Transition to DSM-5. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*(6). https://doi.org/10.1007/s10803-016-2731-7

Moran, L., Stewart, I., McElwee, J. y Ming, S. (2014). Relational Ability and Language Performance in Children with Autism Spectrum Disorders and Typically Developing Children: A Further Test of the TARPAA Protocol. *The Psychologycal Record*, *64*(2), 233-251.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2023). *Autism*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders

Plesa, D., Jordan, S., Brukilacchio, B. y Tager-Flusberg, H. (2015). Comparing methods for assessing receptive language skills in minimally verbal children and adolescents with autism spectrum disorders. *Autism*, *20*(5), 591-604. DOI: 10.1177/1362361315600146.

Rogge, N. y Janssen, J. (2019). The Economic Costs of Autism Spectrum Disorder: A Literature Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*, 2873-2900. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04014-z

Rose, V., Trembath, D., Keen, D. y Paynter, J. (2016). The proportion of minimally verbal children with autism spectrum disorder in a community-based early intervention programme. *Journal Intellectual Disability Research*, *60*(5), 464-77. DOI: 10.1111/jir.12284. PMID: 27120989.

Schopler, E., Brehm, S., Kinsbourne, M. y Reichler, R. (1971). Effect of treatment structure of development in autistic children. *Archives of General Psychiatry*, *24*(5), 415-421. https://doi.org/10.1001/archpsyc.1971.01750110027005

Schopler, E. y Mesibov, G. (1995). *Learning and Cognition in Autism*. Springer.

Sidman, M. (2009). Equivalence relations and behavior: an introductory tutorial. *The Analisis of Verbal Behavior*, *25*(1), 5-17. https://doi.org/10.1007/BF3393066

Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior*. Apple-Century-Crofts.

Stanley, C. R., Belisle, J. y Dixon, M. R. (2018). Equivalence-based instruction of academic skills: Application to adolescents with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *51*(2), 352-359. https://doi.org/10.1002/jaba.446

Stewart, D. (1992). Initiating Reform in Total Communication Programs. *The Journal of Special Education*, *26*(1), 68-84.

Trembath, D., Sutherland, R., Caithness, T., Dissanayake, C., Eapen, V., Fordyce, K. y Tucker, M. (2020). Clinician Proposed Predictors of Spoken Language Outcomes for Minimally Verbal Children with Autism Spectrum Disorder.

Journal of Autism and Developmental Disorders, *51*(2), 564-575. DOI: 10.1007/s10803-020-04550-z.

Vivanti, G. y Messinger, D. (2021). Theories of Autism and Autism Treatment from the DSM III Through the Present and Beyond: Impact on Research and Practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*, 4309-4320. https://doi.org/10.1007/s10803-021-04887-z

Vivanti, G., Prior, M., Williams, K. y Dissanayake, C. (2014). Predictors of outcome in autism early intervention: why don't we know more? *Frontiers in Pediatrics*, *2*(58), 1-10. https://doi.org/10.3389/fped.2014.00058

Zavaleta, P., Cordero, M., Hernández, A. y Medina, M. (2018). *Infraestructura disponible para la atención de los Trastornos del Espectro Autista en el sistema nacional de salud: Informe final*. http://www.inprf.gob.mx/inprf/archivos/informe_final_TEA.pdf

8 Biopolítica y anatopolítica en estudiantes diagnosticados con trastorno por déficit de atención con hiperactividad

Daniel Vázquez Barajas[1]
Omar Bello Sánchez[2]
María del Rosario Zamora Betancourt[3]
Juan Francisco Caldera Montes[4]

Resumen

Este capítulo es una propuesta teórica que explora cómo los conceptos de "biopolítica", "anatopolítica" y "biopoder" propuestos por Michel Foucault pueden facilitar el entendimiento de las dinámicas de control y regulación en el sistema educativo mexicano, específicamente en relación con estudiantes diagnosticados con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Se analiza la evolución de los métodos de disciplina, destacando la transición de castigos físicos a técnicas más sutiles de control sobre la mente y el cuerpo, desde el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual promueve una educación inclusiva y humanista,

1 Maestrante en Psicología Educativa – Universidad de Guadalajara (México).
2 Dirección de Acceso, Equidad y Permanencia – Universidad de Los Lagos (Chile). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6482-3178
3 Profesora investigadora de tiempo completo – Departamento de Ciencias de la Salud, Centro Universitario de los Altos – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2731-4208
4 Profesor investigador de tiempo completo – Departamento de Estudios Jurídicos, Sociales y de la Cultura, Centro Universitario de los Altos – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8999-3736

sin embargo, existen áreas de oportunidad al respecto. Además, se examina cómo el propio diagnóstico de TDAH funciona como una herramienta de control corporal y mental que, bajo criterios de los paradigmas biomédicos, utiliza la medicación como medida para su tratamiento. Se incluyen opiniones contemporáneas y críticas sobre la medicalización y las prácticas educativas actuales, subrayando la necesidad de una reflexión crítica para fomentar una educación más diversa. Finalmente, se incluyen algunas alternativas educativas que buscan la educación para la paz, para poder evitar la utilización del poder autoritario en la educación mexicana.

Palabras clave: Biopolítica, Anatopolítica, Educación, TDAH, Medicalización.

Biopolitics and Anatopolitics in Students Diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Abstract

This chapter is a theoretical proposal that explores how the concepts of "biopolitics," "anatopolitics," and "biopower" proposed by Michel Foucault can facilitate understanding the dynamics of control and regulation in the Mexican educational system, specifically concerning students diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The evolution of disciplinary methods is analyzed, highlighting the transition from physical punishments to more subtle techniques of controlling the mind and body, within the framework of the New Mexican School (NEM), which promotes inclusive and humanistic education, though there are areas for improvement. Additionally, it examines how the diagnosis of ADHD itself functions as a tool of bodily and mental control, where under biomedical paradigms, medication is used as a treatment measure. Contemporary opinions and critiques on medicalization and current educational practices are included, emphasizing the need for critical reflection to foster more diverse education. Finally, some educa-

tional alternatives that seek peace education are included to avoid the use of authoritarian power in Mexican education.

Keywords: Biopolitics, Anatopolitics, Education, ADHD, Medicalization.

Introducción

El sistema educativo mexicano ha recibido cambios significativos en las últimas décadas, con el objetivo de mejorar el acceso, la competitividad y la participación estatal en la toma de decisiones por parte de las autoridades escolares. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por modificar el sistema educativo, persisten desafíos, entre los cuales se encuentran las disparidades entre diferentes grupos sociales, crecimiento demográfico, recursos limitados y burocracia significativa (Ornelas, 2019).

La transición hacia la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha introducido nuevos elementos en la formación, enfatizando una educación más humanista y centrada en el desarrollo integral del estudiante. Autores como Romo-Sabugal (2019) y Segura (2020) describen que la educación mexicana, por medio de la NEM, se fundamenta en un enfoque educativo integral que busca transformar la calidad y equidad del sistema educativo en el país. Este contexto específico presenta diversos desafíos y oportunidades para los docentes, directivos y autoridades educativas, quienes desempeñan un rol crucial en la ejecución efectiva de esta reforma educativa.

La NEM propuesta por la Secretaría de Educación Pública (SEP) se basa en principios humanistas que buscan promover la inclusión, la equidad, la participación de la comunidad educativa y la formación integral de los estudiantes, por medio de los que llaman "ejes articuladores", los cuales incluyen la formación integral del estudiante, la equidad y excelencia en el acceso a la educación, la promoción de la participación comunitaria, el fortalecimiento de la gestión escolar, y la actualización y desarrollo profesional de los docentes. La NEM busca transformar las prácticas educativas para responder a las necesidades contemporáneas y

garantizar una educación centrada en el bienestar y desarrollo de todos los estudiantes, sin importar su raza, nivel económico, capacidad, discapacidad, sexo, entre otras diversidades humanas (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019).

Sin embargo, las reformas a las leyes en materia de educación en México han sido parte de una tendencia global más amplia hacia la liberalización, la descentralización, los programas compensatorios y la rendición de cuentas, reflejando estrategias biopolíticas para gobernar a las poblaciones a través de la educación. Estas reformas han sido influenciadas por proyectos políticos que buscan alterar las dinámicas de poder dentro del sector educativo, con un cambio hacia la centralización que podría impactar la gobernanza local y los principios democráticos. En general, si bien se han logrado avances en materia de equidad y gestión, la calidad de la educación en México aún no está cumpliendo con las expectativas que se tenían al iniciar con la NEM (Jarquín, 2023).

En ese sentido, la reforma enfrenta desafíos considerables entre la teoría y la práctica; a saber, Jarquín (2023) vislumbra una problemática a destacar en los años de aplicación de dicha reforma, la cual es la interpretación subjetiva de la "implementación" de la NEM por parte de los agentes educativos (docentes, directivos, administrativos y autoridades educativas), ya que la reforma puede ser tomada más como requerimiento burocrático y sistemático que como un cambio de perspectiva educativa, lo cual posibilita que algunas autoridades escolares conserven sus prácticas tradicionales dentro de las escuelas.

La problemática mencionada sobre la NEM no solo limita su potencial transformador, sino que fomenta las prácticas educativas correctivas, siguiendo modelos antiguos de educación, donde se considere más la educación disciplinaria antes que la del desarrollo del aprendizaje libre y diverso (López y García, 2024), lo cual nos lleva a describir el objeto de esta propuesta teórica, el cual es describir la dinámica de las aulas donde se incluye a estudiantes diagnosticados con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), y cómo los modelos educativos

implementados por las autoridades educativas fomentan un biopoder sobre estos estudiantes.

Aunado a lo anterior, resalta que la NEM representa el más reciente esfuerzo del Gobierno mexicano por reformar el sistema educativo, sin embargo, se trata de un intento dentro de un historial de reformas educativas que desde los años 40 hasta los 90 fueron escasas, con solo tres reformas significativas implementadas por la SEP. Contrariamente, desde el año 2000 hasta la fecha cada administración ha introducido su propio modelo educativo, resultando en un total de tres diferentes desde 2012 hasta 2024 (SEP, 2023).

En un informe publicado por la SEP en 2023 llamado "Principales cifras del sistema educativo nacional" se destaca que, en México, en el sistema educativo se incluyen más de 36 millones de alumnos y más de dos millones de maestros, quienes deben adaptarse a estas constantes reformas. La premura con la que se implementan estas reformas implica que la capacitación proporcionada a los docentes es frecuentemente insuficiente. Jornadas breves de formación y la limitada disponibilidad de materiales educativos dificultan una adaptación efectiva y profunda a las nuevas políticas, sean cuales sean.

Imaginando la magnitud del reto, se vuelve evidente que esperar una adaptación congruente con las necesidades sociales con recursos tan restringidos es, en muchos casos, una expectativa poco realista. La falta de una preparación adecuada no solo impacta en la calidad de la educación impartida, sino que también genera que los docentes tengan una carga de trabajo administrativo excesivo que dificulta las interacciones pacíficas entre docentes y alumnos (Valenzuela et al., 2023).

Cada una de estas reformas educativas puede ser vista como una manifestación del biopoder, desde la conceptualización de Foucault, ya que cumplen el control y la regulación de poblaciones a través de prácticas y políticas educativas. Estas reformas buscan influir en la subjetividad de docentes y estudiantes, promoviendo un ideal de mejora y adaptación a nuevas demandas.

Por tanto, es importante considerar los conceptos de "biopolítica", "anatopolítica" y "biopoder" propuestos por Foucault, ya que estos permiten comprender cómo las estructuras de control persisten en el sistema educativo. Estos conceptos se describirán con mayor profundidad más adelante. Los discursos de control hacia los estudiantes con TDAH pueden interpretarse a través de estas explicaciones teóricas, ofreciendo una perspectiva crítica sobre cómo el poder y el control institucional influyen en las experiencias educativas de estos estudiantes.

Trastorno por déficit de atención con hiperactividad

La American Psychiatric Association (APA) publicó en 2022 la quinta versión revisada del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5-TR)*. Este manual es una compilación de descripciones, criterios y pasos para diagnosticar diversos trastornos mentales. En él se describe el TDAH como un patrón persistente de conductas de inatención e hiperactividad en diferentes áreas de la vida de los individuos. Aunque menciona las conductas desafiantes como factores diferenciales, estas conductas suelen ser los motivos iniciales para el diagnóstico de TDAH en los contextos mexicanos.

En cuestión de prevalencia del trastorno, según un informe publicado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) (2022), llamado "En mi mente", el número de niños y niñas diagnosticados con TDAH se estima en un 5 % de la población infantil mundial en edad escolar.

Mientras que, en México, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), el 93 % de las niñas y los niños de seis a catorce años asisten a la escuela; de ellos, según un estudio de Ramírez et al. (2021), se estima que existe una prevalencia del 5.2 % de la población estudiantil mexicana diagnosticada de TDAH.

La descripción del trastorno, según Bianchi (2012), conlleva un sesgo de interpretación del TDAH en la vida social, ya que este término

continúa utilizándose de formas distintas en áreas de vida de las infancias, debido a la falta de una denominación adecuada y una consistencia en su origen. Al no tener una consistencia en el diagnóstico, es evidente que las percepciones al respecto del diagnóstico sean variadas, sesgando los tratamientos, formas de conceptualizar y atender a las personas con dichas características.

El lenguaje institucionalizado ofrecido por el DSM (2022) condensa un conjunto de características que limitan la diversidad comportamental, estableciendo que socialmente exista un deber de comportarnos de cierta manera; lo anterior, aunado al TDAH dentro de las escuelas, estandariza una forma concreta con la que un estudiante debe conducir su conducta si quiere ser un "buen estudiante". En otras palabras, las escuelas son formadoras de comportamientos aceptables dentro de una sociedad (McDougal et al., 2023).

A saber, McLaren (2005) sostiene que este enfoque educativo patologiza comportamientos, es un discurso habitual, y dichos comportamientos podrían ser vistos como variaciones anormales de la conducta humana. Al señalar los comportamientos de estudiantes con TDAH como anormales o atípicos, el sistema educativo perpetúa una narrativa limitante en el principal propósito de la NEM, que es la educación inclusiva, ya que al tener una concepción normativa de los comportamientos infantiles, excluye a todo aquel estudiante que no cumpla con los requerimientos comportamentales que le exija su docente o directivo.

Para profundizar en estas ideas, McLaren (2005) sostiene que la educación debería modificarse hacia prácticas que reconozcan las diferencias individuales, promoviendo un ambiente donde todos los estudiantes, incluyendo aquellos con TDAH, puedan desarrollar sus potencialidades sin ser excluidos. La patologización de la diversidad comportamental refuerza la biopolítica en la educación, donde el biopoder se manifiesta a través de la regulación y normalización de los cuerpos y mentes de los estudiantes, asegurando la conformidad a estándares preestablecidos.

Aunque el TDAH es ampliamente reconocido en la sociedad actual, su conceptualización varía según el contexto geográfico y cultural. Por

ejemplo, en los países occidentales, especialmente en Estados Unidos y México, el trastorno se comprende predominantemente desde un enfoque biomédico. Este enfoque, reflejado en los manuales psiquiátricos y adoptado por diversos especialistas, enfatiza la base neurobiológica del TDAH y suele recurrir a tratamientos farmacológicos, como el uso de estimulantes (Barkley, 2014).

Barkley (2014) explica que los especialistas que trabajan con estudiantes diagnosticados con TDAH son, por ejemplo, psicólogos clínicos, y los psiquiatras a menudo adoptan un enfoque clínico y diagnóstico, utilizando criterios del DSM-5 y escalas de evaluación estandarizadas. Los neurólogos pueden centrarse en la base neurobiológica del TDAH, evaluando funciones cerebrales y buscando correlaciones neurofisiológicas. En contraste, los pedagogos y educadores suelen enfocarse en las estrategias de intervención educativa y adaptaciones curriculares para apoyar a los estudiantes con TDAH en el aula.

Los tratamientos del TDAH varían significativamente según el paradigma adoptado de manera contextual. Por ejemplo, el paradigma biomédico, predominante en Norteamérica (incluido México), promueve el uso de medicamentos como el metilfenidato y las anfetaminas, argumentando que estos ayudan a regular los neurotransmisores en el cerebro y mejorar la atención y el control de impulsos (Bianchi, 2018; Faraone y Buitelaar, 2010). Sin embargo, en Europa existe una mayor tendencia hacia tratamientos no farmacológicos, como la terapia conductual y las intervenciones psicosociales, que buscan modificar el comportamiento a través de estrategias de refuerzo positivo y técnicas de autocontrol.

Según autores como Barkley (2014), Ferretti y Gaete (2020) y Hinshaw y Scheffler (2014), la variabilidad en la conceptualización y tratamiento del TDAH refleja una interacción compleja entre factores biológicos, psicológicos y socioculturales. En algunos contextos, el TDAH se considera principalmente una cuestión médica que requiere intervención farmacológica, mientras que en otros se ve como un desafío comportamental que puede abordarse a través de cambios en el entorno educativo y la implementación de estrategias pedagógicas específicas.

Esta diversidad en las perspectivas y enfoques subraya la importancia de un enfoque multidisciplinario y culturalmente sensible en el tratamiento y manejo del TDAH.

Biopolítica y la regulación de la población estudiantil con TDAH

La biopolítica, como concepto desarrollado por Foucault (2007), se refiere a los mecanismos mediante los cuales el poder regula la vida de las poblaciones. En el contexto de la educación, la biopolítica se manifiesta en la forma en que las instituciones educativas y los sistemas de enseñanza controlan a los estudiantes, especialmente aquellos con comportamientos atípicos o que van en contra de lo que socialmente es aceptable para un estudiante. Ejemplo de ello son los estudiantes que, por sus características particulares, no focalizan sus sentidos en el docente mientras habla o presenta algún tema (inatención), o cuando un estudiante prefiere el trabajo kinestésico sobre la escucha.

En las escuelas se crean mecanismos para contrarrestar esas características, en lugar de utilizar a favor del aprendizaje, en muchas ocasiones se tiende a los castigos como medio para eliminar conductas no deseadas (Foucault, 1975). En ese sentido, McLaren (2005) invita a reflexionar sobre las funciones de las escuelas, las cuales parten de un principio pedagógico, pero en la práctica apuestan por la formación humana, como si las escuelas fueran como instrumentos de reproducción social que perpetúan la obediencia civil. El autor argumenta que el sistema educativo, a través de su estructura y prácticas pedagógicas, refuerza las jerarquías sociales existentes, fomentando una cultura de poderes entre los estudiantes y sus autoridades.

Los métodos disciplinarios, el currículo estandarizado y la autoridad del docente son mecanismos que mantienen el control y aseguran que los estudiantes se ajusten a las normas y expectativas sociales preestablecidas. McLaren (2005) critica este enfoque, destacando la necesidad de una educación crítica que empodere a los estudiantes para cuestionar y

desafiar las estructuras de poder en lugar de simplemente aceptarlas pasivamente; las escuelas funcionan bajo criterios establecidos por políticas educativas, las cuales pueden servir como herramientas de biopoder que buscan normalizar a los individuos desde una edad temprana.

En las escuelas mexicanas, la implementación de reformas educativas (NEM) seguirá apostando por evaluaciones, diagnósticos e intervenciones pedagógicas, los cuales parten desde los grupos de poder político y que tienen como objetivo identificar, categorizar y corregir comportamientos atípicos, promoviendo una conformidad con las normas establecidas por el sistema (Borja, 2017).

El diagnóstico de TDAH, en particular, se convierte en un mecanismo biopolítico que clasifica a ciertas personas como "anormales" o "problemáticas". Esta clasificación lleva a la implementación de estrategias disciplinarias específicas que buscan modificar el comportamiento de estos estudiantes para que se ajusten a las expectativas normativas. Sin embargo, esta práctica también puede limitar la diversidad y la individualidad de los estudiantes, imponiendo una visión reduccionista de sus comportamientos y capacidades (Bello, 2022).

La regulación de la población estudiantil a través de la biopolítica se refleja también en la formación de los docentes. Estos profesionales son entrenados no solo para impartir conocimientos, sino también para actuar como agentes de control y vigilancia, como describe Foucault (1975) a los carceleros, que no solo fungen un rol de autoridad, sino que su mera presencia funciona como regulador moral.

Los docentes deben identificar y manejar comportamientos considerados inadecuados, utilizando técnicas y estrategias que promuevan la normalización de los estudiantes. Esta responsabilidad coloca a los maestros en una posición de poder, donde deben equilibrar las demandas de la administración educativa con las necesidades individuales de sus alumnos.

A pesar de lo anterior, también existe la posibilidad de que las reformas educativas y las prácticas inclusivas puedan ser reinterpretadas y adaptadas para empoderar a estos estudiantes, reconociendo y valorizando sus diferencias en lugar de tratar de corregirlas. La clave radica en

desarrollar una educación para la paz que desafíe las prácticas biopolíticas y promueva una comprensión más amplia y empática de la diversidad estudiantil (Arteaga et al., 2019).

La relación unidades-docente-alumno como herramienta de biopoder

Foucault (1975) argumenta que la disciplina moderna se ejerce a través de mecanismos que controlan y regulan el comportamiento de los individuos. Pero para que esos mecanismos de poder se mantengan es necesario tener agentes que trabajen en función de la disciplina. En el contexto educativo, esto se traduce en prácticas como la vigilancia constante, la evaluación continua y la normalización de comportamientos que realizan los docentes como figuras de autoridad de manera directa con sus alumnos. Los docentes, al aplicar estas prácticas, actúan como agentes del biopoder, modelando y moldeando las conductas de los estudiantes para que se ajusten a las normas y expectativas institucionales.

En México, la atención a la diversidad y la investigación en torno a las necesidades educativas especiales (NEE) ha sido influenciada por cambios significativos en el ámbito educativo, desde la creación de instituciones especializadas como los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), hasta la implementación de políticas descentralizadas en el sistema educativo. Estos cambios, impulsados por factores políticos, económicos y sociales, han marcado un hito en la atención a la diversidad en el ámbito escolar, proporcionando soluciones educativas específicas para la población con NEE, incluidos aquellos con TDAH. Sin embargo, la efectividad de estas medidas ha sido objeto de debate, especialmente en lo que respecta a la integración y adaptación de los estudiantes con TDAH en entornos educativos regulares (SEP, 2024).

El capítulo se centrará en las autoridades educativas que trabajan directamente con estudiantes diagnosticados con TDAH, específicamente el personal de USAER, CAM, y los docentes de educación primaria, ya que

son los agentes que interactúan principalmente con estos estudiantes. Es importante aclarar que dichos agentes educativos se ven influenciados por las reformas educativas, que, si bien pueden estar o no estar de acuerdo con ellas, es parte de su trabajo ponerlas en práctica dentro de las aulas, y durante gran parte de su formación son educados bajo criterios políticos que están construidos por discursos donde las escuelas preparan a los seres humanos para vivir (adaptarse) en la sociedad (López et al., 2020).

Sin embargo, la cantidad de personal de USAER disponibles para las escuelas públicas es limitada, lo que restringe la capacidad de llevar a cabo evaluaciones adecuadas. La falta de recursos y personal especializado en educación inclusiva y para la paz en muchas escuelas públicas significa que pocas familias pueden acceder a tratos adecuados para las características que presentan los estudiantes.

En muchas escuelas públicas, los diagnósticos de TDAH se realizan de manera empírica, basándose en la observación informal de los docentes. Los maestros, a menudo sin formación específica en diagnóstico clínico, tienden a etiquetar a los alumnos inquietos como si tuvieran TDAH y a manejarlos con estrategias que creen efectivas basándose en su experiencia previa. Esta práctica no solo carece de rigor científico, sino que también puede llevar a tratamientos inadecuados o perjudiciales para los estudiantes. La falta de un enfoque sistemático y profesional en el manejo del estudiantado con TDAH en el entorno educativo representa un desafío de salud pública que ha sido atendido de manera insuficiente.

Ejemplo de ello es que, según López et al. (2020), en México, la formación de los educadores a nivel básico ha experimentado cambios significativos a lo largo de los años, especialmente con la implementación de nuevas políticas educativas. La formación docente se ha centrado en dotar a los futuros maestros de competencias pedagógicas, didácticas y de gestión escolar. Este enfoque busca preparar a los docentes para enfrentar los desafíos de la educación moderna, como la inclusión, la equidad y el uso de tecnologías educativas.

A pesar de los esfuerzos, persisten desafíos en la implementación efectiva de estas motivaciones de inclusión, especialmente en contextos de

alta demanda educativa, educación pública y zonas marginadas del país (López et al., 2020). Además, es necesario que se fomente una cultura de colaboración entre maestros, padres y comunidades para crear un entorno educativo más inclusivo y equitativo, llegando al punto tan deseado de la concientización de que la educación es el pilar en la cultura de la paz.

Aunado a lo anterior, en un estudio realizado por Sainz (2020) como parte de las conclusiones, se considera que los docentes que interactúan con los estudiantes diagnosticados con TDAH tienen poco apoyo institucional, por lo que tienen que hacerse de herramientas personales que dependen del criterio, experiencia y recursos del propio docente, para poder trabajar con estos estudiantes. Se podría afirmar, entonces, que los docentes crean sus propias estrategias para sostener la convivencia con los estudiantes, lo cual en muchas ocasiones crea relaciones de poder que fomentan las prácticas académicas bajo ambientes estresantes y desalentadores por las mismas condiciones en que los docentes laboran.

En el caso de los CAM, son instituciones educativas en México que brindan atención y educación especializada a niños y jóvenes con discapacidades severas y múltiples. Estos centros ofrecen servicios educativos, terapéuticos y de integración social para promover el desarrollo integral y la inclusión de los estudiantes. Por otro lado, las USAER son equipos multidisciplinarios que trabajan dentro de las escuelas regulares para apoyar la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales; proporcionan asesoría, recursos y estrategias a maestros, estudiantes y familias para facilitar la integración y el aprendizaje de estos estudiantes en el entorno escolar regular (SEP, 2021).

Se debe entender que ambos son organismos que no actúan de manera independiente, sino que siguen protocolos de atención propuestos por la SEP, los cuales se ven influenciados por los paradigmas de tratamiento antes mencionados. Los tratamientos escolares de estas instituciones pueden condicionar la estancia de los estudiantes en los planteles educativos, provocando exclusión y segregación.

El castigo como regulador social

Michel Foucault, en su obra *Vigilar y castigar* (1975), examina cómo las sociedades modernas ejercen poder y control sobre los individuos mediante diversas formas de castigo. En las sociedades punitivas, el castigo físico era la principal herramienta para mantener el orden social. Con el auge de la modernidad, se desarrolló un nuevo ejercicio del poder conocido como poder disciplinario, el cual no se centra únicamente en el castigo físico sino que se extiende a la regulación del comportamiento y la disciplina del cuerpo y el alma.

El castigo físico, según Foucault (1975), fue reemplazado por métodos más sutiles y efectivos de control social. Uno de estos métodos es lo que Foucault llama el "dispositivo anatomopolítico", donde el poder se aplica no solo sobre el cuerpo físico sino también sobre el "alma". El autor afirma que el alma es el dispositivo por excelencia de la modernidad, el dispositivo anatomopolítico donde se aplica el poder, el alma es la prisión del cuerpo. Esta cita refleja cómo la modernidad introdujo un enfoque en la regulación de los pensamientos, sentimientos y comportamientos de los individuos, más allá del control físico.

En el contexto educativo, este control sobre el "alma" puede interpretarse como el intento de modelar la psique y el comportamiento de los estudiantes a través de prácticas pedagógicas y disciplinarias que buscan conformar sus mentes y cuerpos a las normas institucionales. Esto es evidente en cómo se manejan los diagnósticos de TDAH, donde las expectativas educativas y las intervenciones médicas intentan regular la atención y el comportamiento de los estudiantes, alineándolos con un estándar normativo de productividad y conducta aceptable (Bianchi, 2018).

El castigo o las formas de castigar no solo regulan el cuerpo sino también defienden a la población, en este aspecto se conforma un dispositivo de control. Es decir, al biopoder no solo le interesa moldear o disciplinar al cuerpo individual, sino también regular y mantener segura a la población respecto de sus peligros internos, como ocurre con la atención de la clase y el niño que atenta contra ella a través de su comportamiento.

En ese sentido, Foucault (1975) sostiene que las instituciones, como las escuelas, actúan como dispositivos de control que utilizan estrategias disciplinarias para mantener el orden y la seguridad. Las prácticas educativas no solo buscan corregir o castigar el comportamiento disruptivo, sino también promover un entorno seguro y productivo para el aprendizaje. Sin embargo, estas prácticas disciplinarias pueden convertirse en mecanismos de biopoder, especialmente cuando se aplican de manera empírica y sin una comprensión adecuada de las necesidades individuales de los estudiantes.

El concepto del encierro es otra forma de castigo discutida por Foucault (1975). El encierro no solo implica la reclusión física en prisiones o instituciones, sino también la segregación y categorización de individuos en la sociedad. En el contexto educativo, el encierro puede manifestarse a través de la clasificación de estudiantes según su rendimiento académico o comportamientos, etiquetando a algunos como problemáticos o desviados. Esta forma de castigo tiene como objetivo corregir la conducta y moldear el alma, intentando enderezar lo que se percibe como desviado.

Además, la disciplina se convierte en un arte cuyo objetivo es convertir a los cuerpos en políticamente dóciles. Los métodos de buen encausamiento, corrección y reinserción buscan preparar a los individuos para que puedan salir a la sociedad y ser útiles. En el ámbito educativo, esto se traduce en prácticas que intentan moldear a los estudiantes para que se ajusten a las normas y expectativas sociales, preparando a los cuerpos y las mentes para ser productivos y conformes.

En las escuelas, los estudiantes con TDAH pueden experimentar formas de castigo que buscan corregir su "desviación" del comportamiento esperado. Estos castigos pueden incluir desde reprimendas verbales y castigos físicos hasta la exclusión de actividades escolares. Esta práctica refleja la idea foucaultiana de que el castigo se dirige no solo al cuerpo, sino también al alma, buscando reformar al individuo desde dentro. Sin embargo, en el caso de los estudiantes con TDAH, este enfoque puede resultar contraproducente, ya que no aborda las causas subyacentes de su

comportamiento y, en cambio, puede exacerbar sus desafíos emocionales y sociales (Jarquín, 2023).

Además, la constante vigilancia y control a los que son sometidos los estudiantes con TDAH en un entorno educativo tradicional pueden conducir a un sentimiento de frustración. Al ser objeto de disciplina constante, estos estudiantes pueden internalizar una imagen limitante de sí mismos, viendo sus dificultades como fallos personales en lugar de como aspectos de su condición que requieren comprensión y apoyo especializado.

Anatopolítica y la disciplina de los cuerpos en la escuela

Michel Foucault introduce el concepto de anatopolítica para describir cómo el poder se ejerce directamente sobre los cuerpos individuales mediante disciplinas que buscan maximizar su utilidad y docilidad. A diferencia de la biopolítica, que se enfoca en la regulación de poblaciones, la anatopolítica se centra en el cuerpo como objeto de control y regulación. En su obra *Historia de la sexualidad*, en 1976, Foucault argumenta que las técnicas disciplinarias modernas se han desarrollado para moldear y optimizar los cuerpos de los individuos a través de prácticas y rutinas específicas que promueven la obediencia.

Foucault describe cómo las instituciones modernas, incluyendo las escuelas, emplean diversas técnicas para disciplinar los cuerpos. Estas técnicas incluyen la organización del espacio (como el diseño del aula), el control del tiempo (a través de horarios y rutinas estrictas), y la supervisión constante (mediante sistemas de vigilancia y evaluación). Estas prácticas buscan no solo controlar el comportamiento de los individuos, sino también internalizar normas y valores que promuevan la conformidad y la productividad.

También, la anatopolítica se manifiesta a través de prácticas pedagógicas que buscan estandarizar el comportamiento de los estudiantes. El autor señala que la educación moderna se basa en un conjunto de exáme-

nes, pruebas y evaluaciones que clasifican y jerarquizan a los estudiantes según su rendimiento. Este proceso de clasificación no solo determina el futuro académico y profesional de los estudiantes, sino que también sirve para reforzar las normas y expectativas sociales (Foucault, 1975).

La disciplina de los cuerpos en la escuela se extiende a la regulación del comportamiento y las emociones de los estudiantes. Pensemos en la definición de "atención" que desde el paradigma cognitivista se define como el proceso mental mediante el cual un individuo focaliza recursos cognitivos y sentidos corporales en ciertos estímulos o tareas relevantes, mientras filtra o ignora otros estímulos no pertinentes. Este proceso es esencial para la percepción, el aprendizaje y la memoria, permitiendo que el individuo seleccione, modifique y almacene información de manera eficiente (Eysenck y Keane, 2015).

Vargas y Perales (2016) mencionan que estudiantes con comportamientos hiperactivos son conceptualizados únicamente en términos de cómo su comportamiento afecta el desarrollo normal de las clases, lo cual es la principal preocupación de los maestros. Los discursos sobre la hiperactividad indican que el niño deja de ser considerado como un sujeto pedagógico cuando su capacidad de adaptación social se delega principalmente a psicólogos y psiquiatras. El niño hiperactivo es encasillado en el ámbito médico y visto como alguien con problemas mentales, incapaz de manejar su conducta, y, por tanto, como un sujeto que no cumple con los objetivos educativos de la escuela.

El control de la corporalidad acompaña el déficit de atención desde su definición misma, ya que se estandariza una forma con la que los sentidos humanos deben mantenerse observando, escuchando o sintiendo un estímulo. Este fenómeno, aunque natural en los seres humanos, se convierte en una exigencia constante en entornos sociales como las escuelas. En las aulas, se espera que los estudiantes centralicen sus recursos corporales de manera continua para seguir las lecciones, participar en actividades y cumplir con las expectativas académicas. Para los estudiantes con TDAH, estas demandas de control y centralización de la atención corporal se vuelven especialmente desafiantes (Barkley, 2006).

La estandarización de la atención ignora las variaciones individuales en la capacidad de concentración y en la respuesta a los estímulos, imponiendo un modelo uniforme que puede resultar excluyente para aquellos cuya atención no se ajusta a las normas establecidas. Además, el fracaso en cumplir con estas expectativas puede llevar a una mayor supervisión y disciplinamiento, intensificando el control anatopolítico sobre sus cuerpos. En este contexto, la escuela no solo funciona como un espacio de aprendizaje, sino también como un dispositivo disciplinario que regula la corporalidad de los estudiantes (Foucault, 1975).

La centralización de los recursos corporales se convierte en un medio para controlar y normalizar las conductas, asegurando que todos los cuerpos se alineen con los estándares educativos predominantes. Este enfoque puede tener un impacto significativo en los estudiantes con TDAH, quienes pueden experimentar una presión adicional para conformarse a un modelo de atención que no se ajusta a sus capacidades naturales. Al mismo tiempo, esta dinámica de control corporal refleja una concepción reduccionista del aprendizaje, donde la atención es vista como una capacidad homogénea y universal (Hinshaw y Scheffler, 2014).

Esto ignora la diversidad de modos en que los estudiantes pueden interactuar con el conocimiento y participar en el proceso educativo. Para los estudiantes con TDAH, es crucial reconocer y valorar estas diferencias, promoviendo un entorno inclusivo que respete y acomode sus necesidades particulares, en lugar de imponer un control rígido sobre sus cuerpos y su atención (Foucault, 2003).

Por su parte, Shahmir (2023) realiza una crítica sobre las etiquetas diagnósticas que afectan directamente a los estudiantes, introduciendo una idea importante que alude al comportamiento mental como recurso reproductivo, lo cual implica la dominación de los procesos mentales del otro con fines educativos. Lo anterior hace alusión a lo mencionado con anterioridad, que es el mecanismo por el cual los sistemas educativos aprovechan las etiquetas diagnósticas para establecer cómo corporalmente un sujeto tendría que comportarse, desde su cuerpo hasta sus procesos mentales.

En el contexto de los estudiantes diagnosticados con TDAH, la anatopolítica se manifiesta de manera particularmente intensa. Estos estudiantes a menudo son sujetos a una mayor regulación y control debido a su comportamiento diverso. Las técnicas disciplinarias en la escuela pueden incluir intervenciones específicas, adaptaciones curriculares, y programas de modificación del comportamiento que buscan corregir y normalizar el comportamiento de estos estudiantes.

Anatopolítica y la medicalización como tratamiento

Las formas de biopoder que hemos mencionado no escapan al fenómeno de la medicalización como un tratamiento común para los estudiantes diagnosticados con TDAH. La medicalización implica el uso de intervenciones médicas para manejar comportamientos que se desvían de la norma, transformando problemas conductuales en condiciones médicas que requieren tratamiento farmacológico (Bianchi, 2012).

Foucault (1975) argumenta que la medicalización de la sociedad es una estrategia de control biopolítico, donde las instituciones médicas y educativas colaboran para disciplinar y regular los cuerpos, desde su sentir hasta su actuar. En el caso del TDAH, los estudiantes son frecuentemente sujetos a tratamientos con medicamentos como el metilfenidato, que buscan modificar su comportamiento para que se ajuste a las expectativas escolares de atención y disciplina (Bianchi, 2018). Esta práctica refleja la lógica anatopolítica de intervenir directamente en el cuerpo para producir sujetos dóciles dentro del sistema educativo.

Bianchi et al. (2020), en su análisis de la medicalización del TDAH, critica la dependencia excesiva en tratamientos farmacológicos, señalando que estos enfoques pueden desviar la atención de los factores sociales y pedagógicos que contribuyen a los desafíos conductuales de los estudiantes. Los autores argumentan que la medicalización perpetúa una visión reduccionista de los comportamientos de los niños, patologizando

la diversidad conductual y minimizando la importancia de intervenciones educativas más holísticas y contextuales.

Otros autores contemporáneos también han examinado las implicaciones de la medicalización en la educación. Bianchi (2012) sostiene que la expansión de diagnósticos médicos para condiciones como el TDAH refleja un proceso de "medicalización de la vida cotidiana", donde comportamientos naturales y variados son reinterpretados como patologías que requieren tratamiento. Este fenómeno tiene consecuencias significativas para la identidad y la autopercepción de los estudiantes, quienes pueden internalizar una visión patologizada de sí mismos debido al etiquetado médico.

En un contexto escolar, la anatopolítica y la medicalización se entrelazan para gestionar y controlar la conducta de los estudiantes, particularmente aquellos con TDAH. Según Cesena (2015), esta práctica puede llevar a una dependencia en soluciones farmacológicas, mientras se ignoran las potenciales intervenciones pedagógicas y psicosociales que podrían resolver las necesidades subyacentes de los estudiantes de manera más integrativa y humanista.

Cesena (2015), en su texto "La 'invención' del TDAH y la medicalización de la infancia", critica la tendencia contemporánea de diagnosticar y tratar el TDAH en niños, argumentando que esta práctica refleja una "invención" social más que una condición médica objetiva. El autor sostiene que la medicalización de la infancia, a través del diagnóstico y tratamiento del TDAH, transforma comportamientos naturales y diversos en patologías que requieren intervención farmacológica. El enfoque biomédico no solo patologiza la infancia, sino que también refuerza mecanismos de control social y disciplinario sobre los cuerpos de los niños, alineándose con la lógica foucaultiana de la anatopolítica.

Según Cesena (2015), la medicalización contribuye a una visión enfermiza del comportamiento infantil, donde las dinámicas escolares y sociales que influyen en la conducta de los niños son a menudo ignoradas. En lugar de mejorar las condiciones en los contextos educativos y sociales, la medicalización se centra en modificar el comportamiento a

través de fármacos, lo que puede tener implicaciones a largo plazo en la identidad y el desarrollo de los niños.

Dicha problemática apunta el problema hacia el estudiante, quitando responsabilidad a las instituciones educativas para crear ambientes académicos prósperos y fructíferos para todos los niños, independientemente de sus condiciones y circunstancias. Al reducir el problema al niño, se le deja indefenso ante su propio actuar, lo cual afectará eventualmente su desarrollo psicológico, sin dejar de lado las implicaciones corporales que tendrá por la ingesta de medicamento tras los efectos secundarios (Cesena, 2015).

Opiniones contemporáneas sobre biopolítica y educación

Las discusiones contemporáneas sobre biopolítica y educación se centran en cómo las políticas y prácticas educativas influyen en la gestión de la vida y el cuerpo de los estudiantes. Foucault (1975) introdujo el concepto de la biopolítica como una forma de poder que regula la vida de las poblaciones a través de mecanismos de control y normalización. Este concepto se ha expandido para analizar cómo las instituciones educativas actúan como espacios de biopolítica, donde se gestionan y disciplinan los cuerpos y mentes de los estudiantes.

Una de las contribuciones contemporáneas importantes es la de McLaren (2005), quien critica cómo las escuelas funcionan como mecanismos de reproducción social y control cultural. El autor argumenta que las prácticas educativas no solo transmiten conocimientos, sino que también imponen normas y valores que reflejan y perpetúan las estructuras de poder dominantes. Estas prácticas pueden limitar la diversidad y reforzar desigualdades sociales, al clasificar y categorizar a los estudiantes de acuerdo con criterios normativos que muchas veces son arbitrarios y excluyentes.

Por su parte, Lemke (2011) ofrece una introducción comprensiva a la biopolítica, explorando cómo el biopoder se manifiesta en diversas esferas, incluyendo la educación. El autor argumenta que la biopolítica en la

educación se observa en la gestión y control de los cuerpos estudiantiles, donde prácticas como la evaluación constante y la intervención médica buscan conformar sujetos productivos y disciplinados. Estas prácticas no solo buscan mejorar el rendimiento académico, sino también moldear el comportamiento de los estudiantes de acuerdo con normas sociales aceptadas.

Otro autor relevante es Ball (2013), quien examina las políticas educativas desde una perspectiva foucaultiana. El autor se enfoca en cómo las reformas educativas y las políticas de rendición de cuentas transforman las identidades y subjetividades de los docentes y estudiantes. Estas políticas, según Ball, crean sujetos que internalizan la necesidad de mejorar continuamente su rendimiento y conducta, lo que puede generar altos índices de estrés y ansiedad, particularmente entre aquellos que no se ajustan fácilmente a las normas establecidas.

Al relacionar estos conceptos con los estudiantes diagnosticados con TDAH, se observa que las prácticas biopolíticas en la educación tienden a patologizar y disciplinar a aquellos que no se ajustan a las normas conductuales y académicas tradicionales. Los estudiantes con TDAH a menudo son objeto de estrategias de control que buscan corregir su comportamiento y mejorar su rendimiento, a través de programas de modificación de conducta, adaptaciones curriculares y uso de medicamentos. Estas prácticas pueden ser vistas como formas de biopolítica, donde el objetivo es normalizar y optimizar el cuerpo y la mente de los estudiantes para que se ajusten a los estándares educativos.

En su libro *The ADHD Explosion: Myths, Medication, Money, and Today's Push for Performance*, Hinshaw y Scheffler (2014) analizan el incremento en los diagnósticos de TDAH y la medicalización de los estudiantes. Argumentan que el auge de estos diagnósticos está vinculado a presiones sociales y económicas, así como a la cultura del rendimiento escolar. Esta perspectiva se alinea con la noción de biopolítica de Foucault, ya que el control sobre el comportamiento de los estudiantes a través de diagnósticos y medicación es una forma de regulación de la población escolar.

Las críticas contemporáneas señalan que estas prácticas pueden limitar la diversidad y la inclusión en las escuelas, al etiquetar y tratar a los estudiantes con TDAH como problemáticos o deficientes. En lugar de reconocer y valorar las diferencias individuales, las políticas y prácticas biopolíticas tienden a enfatizar la conformidad y la homogeneidad, lo que puede llevar a la marginalización de aquellos que no se ajustan a las normas establecidas.

En la actualidad, autores como Bello (2020, 2022), Bianchi (2018), Corrigan et al. (2020) y Ferretti y Gaete (2020), sostienen posturas críticas del fenómeno del TDAH, analizando el problema como una situación construida de manera social, beneficiando a los grupos políticos por medio de las infancias. Dichos postulados actuales dan justificación plausible para continuar investigando al respecto del biopoder y cómo se relaciona con las instituciones y dinámicas educativas.

Algunas alternativas para una educación pacífica

Es fundamental que cualquier enfoque educativo respete y promueva los derechos humanos de los niños y niñas. La Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU establece que todos los niños tienen derecho a una educación que desarrolle su personalidad, talentos y capacidades al máximo (UNICEF, 1989). Para resolver las problemáticas asociadas con las estructuras de biopoder en el ámbito educativo, es importante proponer alternativas que promuevan una educación inclusiva, equitativa y respetuosa de los derechos humanos de los niños.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque que busca desarrollar un currículo flexible y adaptable a las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con TDAH. Según Meyer et al. (2014), el diseño se basa en tres principios fundamentales: proporcionar múltiples formas de representación de la información, ofrecer múltiples formas de acción y expresión, y proporcionar múltiples formas de compromiso, con el fin de crear una educación adaptada al alumno y

no a un sistema educativo. Estos principios permiten crear un entorno de aprendizaje accesible, reduciendo las barreras que los estudiantes con TDAH enfrentan en el sistema educativo tradicional.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), la educación para la paz es otro enfoque integral que puede contribuir a la transformación de las estructuras de biopoder en la educación. Este enfoque, según Harris y Morrison (2013), promueve la construcción de entornos educativos que fomenten la cooperación, la resolución de conflictos y el respeto por la diversidad. La educación para la paz no solo se centra en la ausencia de violencia, sino en la creación de una cultura de paz que valore y celebre las diferencias individuales. Implementar programas de educación para la paz puede ayudar a desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes, tales como la empatía, la comunicación efectiva y la colaboración, habilidades especialmente relevantes para los estudiantes con TDAH, quienes a menudo enfrentan desafíos en el manejo de sus emociones y en las interacciones sociales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019).

En este sentido, una educación que se basa en el respeto y la dignidad de los estudiantes, como lo proponen tanto el DUA como la educación para la paz, pueden garantizar que se cumplan los derechos de todos los estudiantes. Implementar estos principios en las escuelas puede transformar significativamente la experiencia educativa de todos los estudiantes, especialmente aquellos con TDAH, fomentando una educación justa y de calidad.

Conclusiones

Este capítulo ha explorado cómo las teorías de biopolítica, anatopolítica y biopoder de Michel Foucault ofrecen un marco crítico para entender las dinámicas de control y regulación dentro del sistema educativo mexicano, particularmente en el contexto de la NEM y su impacto en estudiantes

diagnosticados con TDAH. A lo largo del análisis, se ha destacado cómo la implementación de la NEM, pese a sus principios humanistas, enfrenta desafíos significativos que limitan su eficacia, especialmente en relación con la subjetividad interpretativa de los docentes y la sobrecarga burocrática.

Aunque los documentos oficiales de la SEP mencionan los temas del trato a las NEE, la práctica al respecto de confirmar una educación libre de violencia está cada vez más lejana. Lo anterior es una forma de biopolítica, ya que es solo pretender que se está solucionado el problema, aparentar que se están tomando medidas, aplicando estrategias centralizadas y verticales sin realmente resolver los problemas en la interacción de estudiantes y docentes. Esta simulación de acción crea la ilusión de que se está avanzando, mientras que, en la práctica, las verdaderas necesidades de estudiantes y docentes siguen sin ser atendidas adecuadamente.

En el campo de la educación, existen relaciones de poderes que configuran la dinámica entre docentes, estudiantes y las autoridades educativas. Estas relaciones se manifiestan en controversias y/o disputas sobre las prácticas pedagógicas y la gestión del comportamiento estudiantil. El diagnóstico de TDAH, en este contexto, actúa como una estrategia de modulación y una herramienta clasificatoria que segmenta a los estudiantes en categorías específicas basadas en sus capacidades de atención y conducta.

Este proceso de clasificación no solo identifica a los estudiantes que requieren intervenciones especiales, sino que también establece un marco normativo dentro del cual se espera que todos los estudiantes operen. De este modo, el diagnóstico se convierte en un mecanismo biopolítico que modula las experiencias educativas, promoviendo ciertas formas de aprendizaje y comportamiento mientras margina otras; el diagnóstico, aunque útil para proporcionar entendimiento, también puede limitar la diversidad y la individualidad.

La biopolítica en la educación se manifiesta en la medicalización de comportamientos y la estandarización de prácticas pedagógicas que buscan normalizar y disciplinar a los estudiantes. Este control se ejerce no solo a través de la regulación del comportamiento visible en el aula, sino también mediante intervenciones médicas que patologizan conductas

diversas. La perspectiva anatopolítica subraya cómo los cuerpos de los estudiantes son disciplinados y regulados para conformarse a un ideal de productividad y normalidad, lo que impacta directamente a aquellos diagnosticados con TDAH, quienes a menudo son sujetos a prácticas de control más rigurosas.

Las opiniones contemporáneas sobre biopolítica y educación, como las de Bello (2022), Hinshaw y Scheffler (2014), Lemke (2011), McLaren (2005) y Rabinow y Rose (2006), han sido cruciales para entender la profundidad y el alcance de estas prácticas de regulación. Estos autores destacan que las políticas educativas y las prácticas de medicalización reflejan estrategias de biopoder que buscan gestionar y controlar las vidas de los estudiantes, reforzando normas sociales específicas.

El análisis de la biopolítica en el contexto educativo revela la necesidad de una crítica profunda y continua de las prácticas y políticas que buscan regular y disciplinar a los estudiantes. Este enfoque es esencial para promover una educación verdaderamente inclusiva y equitativa que reconozca y valore la diversidad de experiencias y capacidades de todos los estudiantes, en lugar de intentar conformarlos a un estándar único de normalidad y productividad. Además, es posible construir alternativas educativas que busquen la paz de todos los estudiantes, independientemente de sus características diversas, respetando los cuerpos y las voluntades.

Referencias

American Psychiatric Association (2022). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales [DSM-5 TR]* (5.ª ed.). Editorial Médica Panamericana.

Arteaga, S., Torres, N. y Pérez, N. (2019). Los modelos de educación para la paz y la escuela. *Revista Varela*, *19*(53), 165-180. https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/54

Ball, S. (2013). *Foucault, power, and education*. Routledge.

Barkley, R. (2006). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment* (4.ª ed.). Guilford Press.

Barkley, R. (2014). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. Guilford Publications.

Bello, O. (2020). Biopolítica y Salud Colectiva: Algunas consideraciones para investigar el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista Central de Sociología, 10*(10), 75-94. https://www.centraldesociologia.cl/index.php/rcs/article/view/98

Bello, O. (2022). Infancias, diagnósticos y salud mental: discursos sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la región de Los Lagos, Chile. *Salud Colectiva, 18*(10), 1-17. https://doi.org/10.18294/sc.2022.4233

Bianchi, E. (2012). Problematizando la noción de trastorno en el TDAH e influencia del manual DSM. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *10*(2), 1021-1038. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cin-de-umz/20140410070810/art.EugeniaBianchi

Bianchi, E. (2018). Saberes, fármacos y diagnósticos. Un panorama sobre producciones recientes en torno a la farmacologización de la sociedad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad, 8*(2), 147-175. https://doi.org/10.26864/pcs.v8.n2.11

Bianchi, E., Faraone, S., Oberti, M. & Leone, C. (2020). Medicalización como problema de salud internacional. *La Prensa Escrita Online sobre TDAH en Argentina, Astrolabio,* (24), 17-51. https://doi.org/10.55441/1668.7515.n24.24961

Borja, J. (2017). La persecución psicológica en la vida cotidiana y la enseñanza de la psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 22*(3), 380-387. ISSN: 0185-1594.

Cesena, J. (2015). La "invención" del TDAH y la medicalización de la infancia. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación, 43*(2), 52-59. ISSN: 2339-7454.

Corrigan, M., Whitaker, R. & Freitas, F. (2020). Porque o diagnóstico biomédico de TDAH está se tornando tão dominante? *Educação Inclusiva e Processos de Subjetivação*, *16*(37), 16-33. https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.5980

Eysenck, M. & Keane, M. (2015). *Cognitive Psychology: A Student's Handbook* (7.ª ed.). Psychology Press.

Faraone, S. & Buitelaar, J. (2010). Comparing the efficacy of stimulants for ADHD in children and adolescents using meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry, 19*(4), 353-364. https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-009-0054-3

Ferretti, R. & Gaete, J. (2020). El trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH) según los apoderados de escolares. *The Quelitive Report, 25*(4), 1107-1126. DOI: 10.46743/2160-3715/2020.3882.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño.*

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2022a). *En mi mente. Resumen regional: América Latina y el Caribe.*

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2022b). *Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad, Vol. 1: La voluntad de* saber (31.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2003). *Society Must Be Defended* (3.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.

García-Cedillo, I. (2015). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 11*(2), 49-62.

Harris, I. & Morrison, M. (2013). *Peace Education* (3.ª ed.). McFarland.

Hinshaw, S. & Scheffler, R. (2014). *The ADHD Explosion: Myths, Medication, Money, and Today's Push for Performance*. Oxford University Press.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] (2020). [Asistencia escolar]. México. Fecha de consulta: 28 de abril de 2023. Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2020. https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/asistenciaescuela

Jarquín, M. (2023). Texto y discurso de la Nueva Escuela Mexicana. Un balance crítico. *El Cotidiano*, *38*(238), 47-57.

Lemke, T. (2011). *Biopolitics: An Advanced Introduction*. New York City.

López, G., Aguilar, A. & Cisneros-Cohernour, E. (2020). Políticas en la formación de educadores: Análisis de la Licenciatura en Educación Primaria en México. *Revista Publicando, 7*(26), 10-22. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2140

López, J. & García, E. (2024). Educación inclusiva e integración en las escuelas normales públicas y privadas de México. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, *5*(1), 126-150. https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i1.79

McDougal, E., Tai, C., Stewart, T., Booth, J. & Rhodes, S. (2023). Understanding and Supporting Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in the Primary School Classroom: Perspectives of Children with ADHD and their

Teachers. *J Autism Dev Disord, 53*(9), 3406-3421. DOI: 10.1007/s10803-022-05639-3.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (4.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Meyer, A., Rose, D. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2019). *Educating for Peace and Non-violence: A Guide for Teachers.*

Ornelas, C. (2019). *Políticas de educación en América Latina: Reformas, resistencias y persistencias*. Siglo XXI Editores.

Rabinow, P. & Rose, N. (2006). Biopower Today. *BioSocieties, 1*(2), 195-217. https://link.springer.com/article/10.1017/S1745855206040014

Ramírez, L., Gómez, A. & Maldonado, I. (2021). Diagnóstico y tratamiento del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en adultos. *Revista del Instituto Jaliscience de Salud Mental, 15*, 35-45. https://salme.jalisco.gob.mx/sites/salme.jalisco.gob.mx/files/salme_15-alta.

Romo-Sabugal, C. (2019). *Nuevos docentes para la Nueva Escuela Mexicana. Experiencias en la aplicación de la Nueva Escuela Mexicana. Informe del Tele-taller: Modelo pedagógico en la Nueva Escuela*. Secretaría de Educación Pública.

Rose, N. (2007). *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton University Press.

Sainz, A. (2020). *El trabajo de los docentes con alumnos que presentan trastorno de déficit de atención con hiperactividad*. [Tesis de licenciatura no publicada]. Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021). *Educación especial. Antecedentes de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México* (*AEFCM*). https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023). *Principales cifras del sistema educativo nacional.* SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2024). *Educación especial. Antecedentes de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México* (*AEFCM*). Recuperado el 27 de junio de 2024. https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html

Segura, R. (2020). El *curriculum* y la innovación educativa: primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RedCA, 3*(7), 43-53. DOI: 10.36677/redca.v3i7.14700.

Shahmir, H. (2023). *A Dilemma for Education. The Problem of Labels in an Age of Political Identities*. DOI: 10.32388/8cz1eq.

Valenzuela, G., Caballero, D., Montaño, A. & Valenzuela, A. (2023). Transición pedagógica: un análisis comparativo entre la reforma educativa de 2013 y la nueva escuela mexicana. *Revista de Investigación Académica sin Frontera: Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Económicas Administrativas - Departamento de Ciencias Económico Administrativas-Campus Navojoa,* (40). https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi40.584

Vargas, A. & Perales, C. (2016). La construcción social de la hiperactividad. *Revista Colombiana de Psicología*, *26*(2), 245-262. https://doi.org/10.15446/rcp.v26n2.59891

FACTORES PSICOSOCIALES EN EL ENTORNO ESCOLAR

9 Regulación emocional del adolescente como un elemento para mejorar el entorno escolar

Erika Yadira Macías Mozqueda[1]
David Elicerio Conchas[2]

Resumen

En este capítulo se presentan resultados de un trabajo documental en el que se argumenta la importancia de la regulación emocional como una estrategia eficiente para generar mayor bienestar, salud mental y una convivencia más armónica entre adolescentes estudiantes de escuelas secundarias en México. Se presentan datos empíricos de programas de Atención Plena como un entrenamiento que contribuye a regular las emociones paso esencial para el uso de estrategias de resolución de conflictos que abonan a una mejor convivencia escolar que impacta en el rendimiento académico.

Palabras clave: Regulación Emocional, Adolescentes, Estudiantes, Desempeño Escolar.

---

1 Profesora investigadora de tiempo completo – Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0054-5628

2 Profesor investigador de tiempo completo – Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4641-4335

Emotional Regulation of the adolescent as an element for transitioning to a Culture of Peace

Abstract

This chapter presents the results of a documentary work that argues the importance of emotional regulation as an efficient strategy to generate greater well-being, mental health and a more harmonious coexistence among adolescent high school students in Mexico. Empirical data are presented on Mindfulness programs as a training that contributes to regulate emotions, an essential step for the use of conflict resolution strategies that contribute to a better school coexistence that impacts on academic performance.

Keywords: Emotional Regulation, Adolescents, Students, School Performance.

Introducción

En México, la población de adolescentes inscritos en la secundaria durante el ciclo escolar 20232024 eran más de seis millones de estudiantes distribuidos en cuarenta y dos mil planteles. En Jalisco se tenían registrados más de cuatrocientos mil estudiantes en más de dos mil escuelas lo que significa un promedio de 200 adolescentes por escuela que, mientras desarrollan las competencias y los aprendizajes que establece el programa educativo correspondiente, están aprendiendo a convivir con sus pares por lo que es de suma importancia contribuir con estrategias adicionales a las académicas, para que el adolescente se adapte y concluya de la mejor manera sus estudios para que continúe de forma exitosa su ingreso al siguiente nivel educativo (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, s/f).

Sin embargo, la violencia y la normalización de la misma afecta a los adolescentes en su bienestar físico, psicológico y social. Uno de cada

siete adolescentes experimenta algún problema de salud mental, siendo la depresión y la ansiedad los más comunes junto con los factores de riesgo como el estrés, la adversidad, la calidad de vida que recibe de su familia incluida la crianza, los problemas socioeconómicos y la violencia especialmente la sexual y el acoso; son obstáculos para llevar una vida satisfactoria y tienen un gran impacto en los problemas educativos, sociales y de salud a largo plazo (World Health Organization [WHO], 2021).

En el contexto escolar, los adolescentes se enfrentan a una serie de adversidades derivadas del aumento en los índices de violencia, la inseguridad y los efectos de las conductas delictivas. Estos factores impactan negativamente su rendimiento académico. Por lo tanto, es fundamental implementar estrategias de protección que busquen reducir los conflictos interpersonales, fomentar la convivencia y promover relaciones armónicas entre los estudiantes. Estas acciones son esenciales para mejorar el desempeño académico y contrarrestar la influencia negativa del entorno social (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015).

En este sentido, la UNESCO (2015) subraya la importancia de un ambiente escolar seguro y pacífico como un factor clave en el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Los entornos marcados por la violencia y la inseguridad afectan no solo el bienestar emocional de los adolescentes, sino también su capacidad para concentrarse y rendir en el ámbito académico. De acuerdo con el enfoque preventivo y de convivencia positiva promovido por la UNESCO, la creación de un entorno escolar seguro y cohesivo contribuye significativamente a la mejora de los resultados académicos y al bienestar general de los estudiantes.

El rendimiento académico del adolescente no solo depende de las estrategias pedagógicas y didácticas que se implemente en la institución educativa, también la motivación por aprender, la confianza y la autoridad que el estudiante demuestra en el aula (Cepeda-González, et al., 2023), la salud mental y la calidad de vida (Hassan, et al., 2023) así como mayor autoestima (Jiménez, et al., 2023). Sin embargo, también la influencia del comportamiento de los compañeros que no siguen las reglas sociales

tiene un impacto negativo en el rendimiento de los adolescentes y en las expectativas educativas (Jiang, 2023). Por lo que contar con estrategias que ayuden a los adolescentes a identificar y resolver sus necesidades personales, que les ayuden a reducir y resolver los conflictos contribuirán a generar entornos de aprendizaje más seguros (Mayer, 2023).

La etapa de la adolescencia es clave para el desarrollo del futuro adulto siendo los entornos protectores como la familia, la escuela y la comunidad determinantes para el óptimo desarrollo. En el contexto escolar, los adolescentes que tienen la posibilidad de participar en programas que contribuyan generar estrategias de bienestar individual o colectivo, a mejorar su salud mental, a incrementar su inteligencia emocional y su regulación emocional, tienen mayores oportunidades para aprender estrategias para la resolución de conflictos y con ello mejorar su rendimiento académico.

Con la regulación emocional, los adolescentes logran disminuir la ansiedad y el estrés, principalmente el académico. También se refleja en la reducción de los conflictos interpersonales al mejorar la empatía y la comprensión de sus pares logrando impactar en un clima escolar positivo y por lo tanto en un mejor rendimiento académico.

Análisis

La regulación emocional

La regulación emocional permite modular y generar emociones de manera efectiva, reduciendo el estrés y promoviendo el bienestar general. Mayer et al., definen la regulación emocional como la habilidad de percibir las emociones propias y de los demás, y de utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones para resolver problemas. La regulación emocional implica la habilidad para responder a las emociones de manera adecuada y adaptativa, lo que es crucial para el funcionamiento social y personal (2008).

Además, Fernández y Extremera la denominan como la habilidad más compleja de la Inteligencia Emocional, la cual contribuye a alcanzar procesos emocionales más complejos que llevarán al crecimiento emocional e intelectual (2005). Por otro lado, el grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica (GROP) define la regulación emocional como dar una respuesta saludable y productiva a las emociones. Implica reconocer las propias emociones, comprender los desencadenantes y emplear estrategias para controlar o modificar estas emociones para lograr los resultados deseados. Esta habilidad es crucial para mantener el bienestar y fomentar relaciones positivas (Bisquerra et al., 2012).

La adecuada regulación emocional está ligada a una mejor salud mental. Ayuda a reducir el estrés, la ansiedad y la depresión al proporcionar herramientas para manejar los desafíos emocionales de manera efectiva. También es importante para el éxito en entornos académicos y profesionales ya que ayuda a mantener el enfoque en los estudios, manejar el estrés e interactuar positivamente con compañeros y colegas (Bisquerra et al., 2012).

En entornos educativos, la regulación emocional efectiva es esencial para que los estudiantes afronten los conflictos, manejen el estrés durante los exámenes y mejoren el rendimiento y el bienestar general. También se alienta a los maestros a utilizar técnicas de regulación emocional para reducir el estrés, mejorar la satisfacción laboral y fomentar relaciones positivas con colegas. El desarrollo de habilidades de regulación emocional puede contribuir a una mayor adaptabilidad, mayor bienestar y mejores relaciones interpersonales entre estudiantes y educadores (Fernández & Extremera, 2005).

Una mejor regulación emocional ayuda a pensar con mayor claridad y tomar mejores decisiones, lo que mejora su capacidad para resolver problemas de manera efectiva en diversas situaciones por lo que mejora la competencia social esencial para un desarrollo saludable y pueden reducir síntomas internalizantes como depresión, miedo y preocupación en la niñez tardía y la adolescencia temprana (Zuddas, 2012).

La regulación emocional de los adolescentes está influida por los cambios fisiológicos y hormonales sumados a la inquietud de independizarse de su familia y la importancia de la interacción con sus compañeros, ya que las relaciones positivas pueden ayudarles a desarrollar mejores habilidades de regulación de las emociones, mientras que las interacciones negativas pueden significar las dificultades emocionales y escolares. Conforme continúa el desarrollo de la corteza prefrontal, el adolescente puede utilizar estrategias más avanzadas, como la reevaluación cognitiva y la solución de problemas. En esta etapa del desarrollo comienzan a priorizar actividades y experiencias que los hagan sentir bien. Este cambio puede ayudar a mejorar su bienestar, sin embargo, también enfrentan situaciones estresantes, presión académica, desafíos sociales, reconocimiento de su identidad, influencia de las redes sociales, entre otros, lo que les puede llevar a sentirse abrumados.

Por tanto, la regulación emocional es una habilidad esencial que no solo facilita la adaptación y funcionalidad en diversas situaciones, sino que también es fundamental para la salud mental y la paz interior. A través de la comprensión y la regulación de las emociones, los individuos pueden reducir el estrés, la ansiedad y la depresión, mejorando así su salud mental general. Además, en entornos educativos, tanto estudiantes como maestros se benefician significativamente de las técnicas de regulación emocional, que contribuyen a un mejor rendimiento académico y a relaciones interpersonales más positivas. Durante la adolescencia, esta habilidad adquiere una mayor relevancia debido a los cambios fisiológicos y hormonales, así como a la necesidad de independencia y la influencia de las relaciones sociales. En consecuencia, fomentar la regulación emocional en los adolescentes es crucial para su desarrollo emocional e intelectual, ayudándoles a enfrentar los desafíos de manera más efectiva y a alcanzar un mayor bienestar y estabilidad emocional.

Estrategias de regulación emocional

La estrategia de regulación emocional de la reevaluación cognitiva (cambiar la forma en que piensas sobre una situación) es una estrategia que ayuda a las personas a reducir la intensidad que les genera la vivencia de las emociones negativas, convirtiéndolo en una estrategia altamente efectiva. Sin embargo, no existen diferencias significativas de edad en el uso de la estrategia, lo que sugiere que la experiencia subjetiva de las emociones permanece relativamente estable en diferentes grupos de edad (McRae, et al., 2011).

Otra estrategia de regulación emocional, la evaluación de las situaciones emocionales y la identificación de las respuestas más efectivas como el juicio situacional y la selección de respuesta flexible, antes de responder a la emoción, demostró tener mayor efectividad para manejar conflictos entre adolescentes que para crear fuertes lazos sociales (Lopes, et al., 2011).

Sin embargo, las personas propensas a realizar evaluaciones cognitivas inapropiadas de diversas situaciones, pueden enfrentar problemas debido a sesgos de evaluación, lo que sugiere que estos sesgos pueden dificultar la regulación emocional efectiva (Scherer, 2023).

Con datos empíricos se ha demostrado que, capacitar a los estudiantes en estrategias de regulación emocional, como la atención plena, el distanciamiento de la situación y la reinterpretación de las situaciones negativas, puede ser eficaz para aquellos expuestos a altos niveles de estrés como ansiedad ante los exámenes y adversidades externas como la pobreza, mejorando potencialmente sus habilidades cognitivas y sus resultados educativos (Martín & Ochsner, 2016).

El uso de la realidad virtual y el monitoreo fisiológico como una herramienta para entrenar y evaluar estrategias de regulación emocional en adolescentes demostró resultados en la mejora de dicha capacidad, superando a las estrategias tradicionales, que son menos significativas para esta población (Rodríguez-Ortega, 2015).

No obstante, los individuos con más experiencias adversas de la infancia tienden a percibir índices más altos de estrés, y este aumento del estrés se asocia con una flexibilidad cognitiva reducida, lo que dificulta que se adapten a nuevas situaciones o piensen de manera creativa. Las estrategias de regulación de las emociones, como el uso de la reevaluación cognitiva (cambiar la forma en que piensas sobre una situación), pueden ayudar a reducir los grados de estrés, mientras que usar la supresión expresiva (ocultar tus emociones) puede aumentar el estrés, afectando aún más la flexibilidad cognitiva. Por ello, practicar regularmente las estrategias de regulación emocional puede mitigar los efectos negativos a largo plazo (Kalia y Knauf, 2020).

Además, las personas propensas a realizar evaluaciones cognitivas inapropiadas de diversas situaciones pueden enfrentar problemas debido a sesgos de evaluación, lo que sugiere que estos sesgos pueden dificultar la regulación emocional efectiva (Scherer, 2023).

En resumen, las estrategias de regulación emocional, como la reevaluación cognitiva, la supresión expresiva y la distracción, desempeñan un rol fundamental en la gestión del estrés y la promoción de la salud mental. Capacitar a los estudiantes en estas técnicas puede ser especialmente beneficioso para aquellos que enfrentan altos índices de estrés, mejorando tanto sus habilidades cognitivas como sus resultados educativos. La capacidad para evaluar situaciones emocionales y seleccionar respuestas efectivas es crucial para el manejo de conflictos, aunque puede ser menos efectiva en la creación de lazos sociales. Herramientas innovadoras como la realidad virtual han demostrado ser prometedoras para el entrenamiento de la regulación emocional en adolescentes, superando métodos tradicionales. Sin embargo, es importante considerar que las experiencias adversas en la infancia pueden afectar la flexibilidad cognitiva y aumentar el estrés, lo que subraya la necesidad de prácticas regulares de regulación emocional para mitigar estos efectos. Además, es esencial abordar los sesgos de evaluación cognitiva que pueden obstaculizar la regulación emocional efectiva.

Regulación emocional con Atención Plena

Diversos estudios han evidenciado la efectividad del entrenamiento en Atención Plena (Mindfulness) para regular las emociones negativas y promover el bienestar psicológico. Este enfoque ha demostrado ser particularmente útil en la reducción de síntomas de estrés, ansiedad, rumiación y pensamientos intrusivos. Por ejemplo, Fuchs y colaoradores (2017) encontraron que en un programa de entrenamiento dirigido a niños, los participantes experimentaron una disminución significativa de los síntomas de estrés socioemocional, incluyendo la ansiedad. Además, estudios más recientes, como el de Kennes et al. (2023), han revelado que los adolescentes sometidos a este tipo de intervenciones no solo mostraron una mayor sensación de bienestar general, sino también una reducción en los síntomas de hiperactividad y falta de atención. Estos adolescentes, además, presentaron menos conflictos con sus compañeros, lo que sugiere que la Atención Plena contribuye no solo a la regulación emocional, sino también a la mejora de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar.

Una experiencia más de intervención basada en Atención Plena demostró una mejoría significativamente la conciencia emocional, se incrementaron las emociones positivas y se logró la reducción de la depresión (Pickerell et al., 2023). Al comparar un entrenamiento basado en cuyo objetivo era disminuir el riesgo de depresión y mejorar el funcionamiento socio-emocionalconductual, así como el bienestar, se obtuvieron los resultados esperados con los dos programas, sin embargo, el programa de atención plena fue de menor costo (Kuykem et al., 2022).

En la medida en que se incrementa la atención plena, el comportamiento agresivo tiende a disminuir. Diversos estudios demuestran la relación negativa entre la atención plena y las conductas agresivas ya que contribuye a mejorar las estrategias de regulación emocional (Heraputri & Yudiarso, 2023). También entre quienes fueron criados desde la atención plena y la compasión había la disminución de la probabilidad del abuso físico y la agresión psicológica hacia otras personas (Yue et

al., 2022), así como adolescentes hijos de padres que utilizaron técnicas de crianza positiva, se percibían con mayor conciencia de sus emociones (Su, et al., 2022).

Por tanto, el entrenamiento de los estudiantes en estrategias de regulación emocional, como la atención plena y la reevaluación cognoscitiva, puede ser particularmente eficaz para aquellos expuestos a un alto grado de estrés y ansiedad, así como situaciones adversas, mejorando potencialmente sus capacidades cognitivas y los problemas de conducta, reduciendo los síntomas de ansiedad y estrés, así como las conductas agresivas, lo que contribuye a mejorar las relaciones con sus pares y la satisfacción con sus resultados educativos.

Regulación emocional para mejorar el entorno escolar

La convivencia escolar entre adolescentes significa un reto cuando se presentan diferencias que se convierten en conflictos o comportamientos violentos, sobre todo cuando la regulación emocional no es eficiente, por lo que las instituciones educativas implementan diversas estrategias para resolver los conflictos escolares y transitar a una cultura de paz.

Cuando las personas pueden regular sus emociones, es menos probable que reaccionen impulsiva o agresivamente, lo que ayuda a evitar que los conflictos se intensifiquen y les permite tomar decisiones racionales para encontrar soluciones que beneficien ambas partes. Cuando se regulan las emociones se puede entender y empatizar con las perspectivas de las otras personas generando confianza y cooperación que son indispensables para resolver conflictos y lograr la paz (de Zulueta, 2014).

Además, la regulación de las emociones potencia la capacidad para el trabajo a favor de la justicia social, por lo que ser capaz de regular el malestar emocional aumenta la capacidad de entablar un diálogo y reflexión significativos, cruciales para determinar y ejecutar las acciones hacia la justicia social (García, et al., 2015).

Una experiencia escolar en la que se construyeron de forma conjunta, entre profesores y estudiantes, las normas de convivencia, recursos para

promover el diálogo, la regulación de las emociones y actividades cooperativas contribuyó a crear ambientes armoniosos y libres de conflictos (Remache, 2023).

Otra experiencia para atender los conflictos que se percibían en la escuela, fue la mediación como una herramienta efectiva para prevenirlos y resolverlos, por lo que se proporcionó a los jóvenes las herramientas necesarias para convertirse en individuos compasivos, socialmente conscientes y emocionalmente inteligentes, capaces de usar el diálogo y el aprendizaje cooperativo para resolver problemas de manera pacífica alentando a las personas a asumir la responsabilidad de sus acciones y comportamientos fomentando el sentido de responsabilidad (Lozano, et al., 2018).

Por otro lado, permitir a los estudiantes participar activamente en actividades que les permitiera comunicarse, dialogar, argumentar, procesar información, y analizar casos de la vida real con la finalidad de resolver problemas de manera pacífica, la regulación de las emociones se realizó de forma transversal guiando, redirigiendo y potenciando el sistema de valores dentro del contexto de la convivencia pacífica (Otalora-Rodríguez, 2018).

Cuando ya existe un conflicto, las emociones son protagonistas para impedir o facilitar los procesos de paz. El odio, la ira, el miedo, la angustia, la esperanza, la desesperación, la empatía, la culpa y la vergüenza, influyen en las actitudes y comportamientos de las personas involucradas durante los conflictos, ya que ciertas creencias sociales y recuerdos distorsionan las percepciones y evitan la identificación de oportunidades para la transición a la paz. Por lo que la regulación emocional puede ser una estrategia efectiva de pacificación (Halperin, 2015).

Durante las negociaciones en la transición del conflicto a la paz se requiere que la función cerebral sea óptima para un pensamiento racional claro y una comunicación verbal efectiva por lo que el papel de la regulación emocional y la cooperación es indispensable. Cuando las personas pueden regular sus emociones, es menos probable que reaccionen impulsivamente o agresivamente, lo que ayuda a evitar que los conflictos

se intensifiquen y les permite tomar decisiones racionales para encontrar soluciones que beneficien ambas partes. Cuando se regulan las emociones se puede entender y empatizar con las perspectivas de las otras personas generando confianza y cooperación que son indispensables para resolver conflictos y lograr la paz (de Zulueta, 2014).

Además, la regulación de las emociones potencia la capacidad para el trabajo a favor de la justicia social, por lo que ser capaz de regular el malestar emocional aumenta la capacidad de entablar un diálogo y reflexión significativos, cruciales para determinar y ejecutar las acciones hacia la justicia social (García, et al., 2015).

Por lo tanto, la capacidad de regular las emociones facilita el entendimiento y la empatía, esenciales para la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. Además, la regulación emocional potencia la capacidad de trabajar por la justicia social, promoviendo diálogos y reflexiones significativas. Estrategias educativas que integran la regulación emocional y la mediación mediante el diálogo han demostrado ser efectivas para construir ambientes armoniosos y libres de conflictos en entornos escolares, fomentando estudiantes compasivos y emocionalmente inteligentes capaces de resolver problemas de manera pacífica lo que conlleva un entorno escolar que propicia el aprendizaje y el sano desarrollo del adolescente.

Conclusiones

En un entorno escolar en donde en donde el estrés académico, la ansiedad, la depresión y las relaciones interpersonales, intervienen en el proceso de adaptación del adolescente, la regulación emocional es una estrategia que contribuye de forma significativa a reducir estos síntomas, mejorando así la salud mental y el entorno escolar en estudiantes, mejorando el rendimiento académico y las probabilidades de continuar con los siguientes niveles educativos.

El entrenamiento de estrategias de regulación emocional como la atención plena, el distanciamiento y la reinterpretación de las situaciones negativas, contribuyen a pensar con mayor claridad y tomar mejores decisiones, sin embargo, aquellos estudiantes con antecedentes más adversos o violentos no logran desarrollar en la misma medida las estrategias de regulación y sus beneficios, sin embargo, la práctica regular puede mitigar los efectos negativos a largo plazo.

En la transición hacia la resolución de los conflictos y en la generación de espacios escolares armónicos, las emociones son protagonistas para impedir o facilitar los procesos de diálogo por lo que durante las negociaciones para la resolución de conflictos se requiere que la función cerebral sea óptima para un pensamiento racional claro y una comunicación verbal efectiva por lo que la regulación emocional es fundamental para lograr este proceso.

Crear e implementar programas que promuevan las estrategias de regulación emocional entre los estudiantes adolescentes es fundamental para que desarrollen su trayectoria académica con mayor bienestar y satisfacción, evitando problemas de salud mental y conflictos interpersonales y comunitarios con lo que se obtienen cambios individuales y colectivos en actitudes, valores, comportamientos que se ven reflejados en las estructuras institucionales y abonan a crear un entorno escolar saludable.

Referencias

Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García-Navarro, E., López-Cassá, E., Pérez-González, J., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. & Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Hospital Sant Joan de Déu.

Cepeda-González, M., Villarreal-Soto, B., Ramos-Jaubert, R. & Flores-Oyer Vides, K. (2023). Motivation and academic performance in adolescents. *Revista de Filosofía y Cotidianidad*, 9-12. DOI: 10.35429/jpdl.2022.21.7.9.12.

De Zulueta, F. (2015). Del conflicto a la paz a través de la regulación emocional y la cooperación. En M. Galluccio (Ed.), *Handbook of international negotiation: Interpersonal, intercultural, and diplomatic perspectives* (pp. 191-208). Springer International Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10687-8_15

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (s/f). *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa*. https://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/

Fernández Berrocal, P. & Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *19*(3), 63-93.

Fuchs, W., Mundschenk, N. & Groark, B. (2017). A Promising Practice: School-Based Mindfulness-Based Stress Reduction for Children with Disabilities. *Revista de Educación Internacional para Necesidades Especiales*, *20*(2), 56-66. DOI: 10.9782/2159-4341-20.2.56.

Garcia, M., Kosutic, I. & McDowell, T. (2015). Peace on Earth/War at Home: The Role of Emotion Regulation in Social Justice Work. *Journal of Feminist Family Therapy*, *27*(1), 1-20. DOI: 10.1080/08952833.2015.1005945.

Halperin, E. (2015). *Emotions in Conflict: Inhibitors and Facilitators of Peace Making*. Routledge.

Hassan Osman, Z., Farrag Hamza, E., Amin, F., Salama, L. y Eladham, N. (2023). Association between Health-Related Quality of Life, Mental Health and Academic Performance among Adolescent Students. *Tanta Scientific Nursing Journal*, *30*(3), 67-82. DOI: 10.21608/tsnj.2023.315136.

Heraputri Y., & Yudiarso, A. (2023). The Effect of Mindfulness on Aggressive Behavior: A Meta-Analysis. *Psikologika* (Yogyakarta), *28*(1). DOI: 10.20885/psikologika.vol28.iss1.art4

Jiang, J. (2023). Learning from bad peers? Influences of peer deviant behaviour on adolescent academic performance. *International Journal of Adolescence and Youth*. DOI: 10.1080/02673843.2023.2246539.

Jiménez-Bautista, F. (2019). Una educación social que busca una cultura de paz. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, *72*, 13-34.

Kalia, V. & Knauft, K. (2020). Emotion regulation strategies modulate the effect of adverse childhood experiences on perceived chronic stress with implications for cognitive flexibility. *PLOS ONE*, *15*(6). DOI: 10.1371/JOURNAL.PONE.0235412.

Kennes, A., Lataster, J., Janssens, M., Simons, M., Reijnders, J., Jacobs, N. & Peeters, S. (2023). Efficacy of a School-Based Mental Health Intervention Based on Mindfulness and Character Strengths Use Among Adolescents: a Pilot Study of Think Happy-Be Happy Intervention. *Journal of Happiness Studies*, *24*(2), 1-21. DOI: 10.1007/s10902-022-00611-5.

Kuyken, W., Ball, S., Crane, C., Ganguli, P., Jones, B., Montero-Marin, J., Nuthall, E., Raja, A., Taylor, L., Tudor, K., Viner, R., Allwood, M., Aukland, L., Dunning, D., Casey, T., Dalrymple, N., Wilde, K., Farley, E., Cohen Harper, J., & Williams, J. (2022). Effectiveness and cost-effectiveness of universal school-based mindfulness training compared with normal school provision in reducing the risk of mental health problems and promoting well-being in adolescence: the MYRIAD cluster randomized controlled trial. *Evidence-based Mental Health*, *25*(3), 99-109. DOI: 10.1136/ebmental-2021-300396.

Lopes, P., Nezlek, J., Extremera, N., Hertel, J., Fernández-Berrocal, P., Schütz, A. y Salovey, P. (2011). Emotion regulation and the quality of social interaction: does the ability to evaluate emotional situations and identify effective responses matter? *Journal of Personality*, *79*(2), 429-467. DOI: 10.1111/J.1467-6494.2010.00689.X.

Lozano-Martín, A., Gutiérrez-Extremera, P. & Martínez-Martín, R. (2018). La mediación educativa como cultura de paz. *Revista de Cultura de Paz*, 2, 125-145. https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/26

Martin, R. & Ochsner, K. (2016). The Neuroscience of Emotion Regulation Development Implications for Education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, *10*, 142-148. DOI: 10.1016/J.COBEHA.2016.06.006.

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist, 63*(6), 503-517. https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503

Mayer, R. (22 de junio de 2023). *Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamientos de la violencia en las escuelas y sus alrededores*. UNESCO. https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments

McRae, K., Gross, J., Weber, J., Robertson, E., Sokol-Hessner, P., Ray, R., Gabrieli, J. y Ochsner, K. (2011). The development of emotion regulation: an MRI study of cognitive reappraisal in children, adolescents and young adults. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, *7*(1), 11-22. DOI: 10.1093/SCAN/NSR093.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Módulo teórico práctico sobre la prevención de la violencia escolar y la resolución de conflictos en entornos escolares*.

Otalora-Rodríguez, L. (2018). Estrategias de enseñanza para la Cátedra de la Paz en estudiantes de secundaria a partir de las competencias ciudadanas. *Ciencia y Poder Aéreo*, *13*(1), 124-140. DOI: 10.18667/CIENCIAYPODERAEREO.592.

Pickerell, L., Pennington, L., Cartledge, C. y Curtis, F. (2023). The Effectiveness of School-Based Mindfulness and Cognitive Behavioural Programmes to Improve Emotional Regulation in 7-12-Year-Olds: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Mindfulness*, *14*(5), 1-20. DOI: 10.1007/s12671-023-02131-6.

Remache, M. (2023). Estrategias educativas en la solución de conflictos escolares en adolescentes. *Revista Complutense de Educación*, *34*(3), 701-716. DOI: 10.5209/rced.80036.

Rodríguez-Ortega, A. (2015). *Aportaciones de las nuevas tecnologías combinadas con monitorización fisiológica en el campo de la regulación emocional*. [Tesis doctoral, RiuNet]. Repositorio Institucional de la Universitat Politécnica de Valencia. DOI: 10.4995/THESIS/10251/51588.

Scherer, K. (2023). Emotion regulation via reappraisal-mechanisms and strategies. *Cognition & Emotion*, *37*(3), 353-356. DOI: 10.1080/02699931.2023.2209712.

Su, Y., Sun, W., Gan, Y., Zhu, Q., Liu, G., Hui, L., Ling, H., Tang & Liu, Z. (2022). Mindfulness mediates the relationship between positive parenting and aggression, depression, and suicidal ideation: A longitudinal study in middle school students. *Frontiers in Psychology*, *13*. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1007983.

World Health Organization (WHO) (2021, 17 de noviembre). *Mental health of adolescents*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

Yue, L., Golfenshtein, N., Cui, N., Hao, Y. & Lyu, P. (2022). The protective role of mindful parenting against child maltreatment and aggressive behavior: an exploratory study among Chinese parent-adolescent dyads. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *16*(1). DOI: 10.1186/s13034-022-00507-5.

Zuddas, A. (2012). A crucial role for basic emotion awareness in the development of emotion regulation. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *21*(6), 297-299. DOI: 10.1007/S00787-012-0283-8.

10 Apoyo parental a la autonomía y conducta prosocial de adolescentes hacia sus pares en la escuela. El efecto moderador del sexo

Agustín Morales Álvarez[1]
Jesús Abraham López Gastelum[2]
Ángel Alberto Valdés Cuervo[3]
María de los Dolores Valadez Sierra[4]

Resumen

La investigación acerca de los factores asociados con la conducta prosocial es esencial para el bienestar de los individuos y la sociedad. Estudios previos muestran que la familia desempeña un rol primordial en el desarrollo de la conducta prosocial en la adolescencia. En el presente estudio se analizó la asociación entre el apoyo parental a la autonomía y la conducta defensiva e inclusiva de adolescentes hacia sus pares en la escuela. Además, se examinaron los efectos moderadores del sexo en dichas relaciones. La muestra del estudio fue de 604 estudiantes de preparatorias de Sonora (48 % del sexo femenino, M edad = 16.02, DE = 0.94).

1 Profesor en el Departamento de Psicología – Instituto Tecnológico de Sonora (México). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5653-4082
2 Profesor en el Departamento de Educación – Instituto Tecnológico de Sonora (México). ORCID: https://orcid.org/0009-0006-6597-7914
3 Profesor investigador titular, Departamento de Educación – Instituto Tecnológico de Sonora (México). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6559-4151
4 Profesora investigadora titular de tiempo completo – Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2741-2657

Se calculó un modelo de moderación. Los resultados confirmaron que el apoyo parental a la autonomía se relaciona positivamente tanto con las conductas defensivas como con las conductas inclusivas hacia los pares de adolescentes. Además, se halló evidencia de que el sexo modera dicha relación. Se concluyó que el apoyo parental a la autonomía es un factor promotor de la conducta prosocial hacia los pares durante la adolescencia.

Palabras clave: Conducta Prosocial, Adolescencia, Crianza Parental, Apoyo a la Autonomía.

Parental support for autonomy and prosocial behavior of adolescents toward their peers at school. The moderating effect of gender

Abstract

Research into the factors associated with prosocial behavior is essential for the well-being of individuals and society. Previous studies show that the family plays a primary role in developing adolescent prosocial behavior. The present study analyzed the association between parental support for autonomy and defensive and inclusive behavior toward peers in the school. It also examined how sex moderates these relationships. The sample of participants in the study was 604 high school students in Sonora (48% women, M age = 16.02, SD = 0.94). A moderated model was calculated. The results confirmed that parental support for autonomy is positively related to defensive and inclusive behaviors towards adolescents' peers. Furthermore, evidence was found that sex moderates this relationship. It was concluded that parental support for autonomy is a factor that promotes prosocial behavior towards peers in adolescents.

Keywords: Prosocial Behavior, Adolescence, Parenting, Autonomy Support.

Introducción

En México, los indicadores de violencia se han incrementado en los últimos años, lo que provoca que la seguridad sea un tema prioritario en la agenda nacional (Gallegos-Guajardo et al., 2016). De acuerdo con la más reciente Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE), el 74.6 % de la población considera como insegura la situación del país (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2023). Diversos estudios reportan una importante frecuencia de conductas agresivas de estudiantes de educación media superior hacia sus pares en la escuela (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2021). Estudios previos muestran que estas agresiones tienen consecuencias negativas para las víctimas, para los propios agresores y el funcionamiento de la escuela (Álvarez Marín et al., 2022; Espegale y Hong, 2019; Montes et al., 2022).

Estimular las conductas prosociales en adolescentes es una estrategia efectiva para reducir la frecuencia de conductas violentas en el contexto escolar (Carlo y Padilla-Walker, 2020). La conducta prosocial se refiere a comportamientos realizados de forma voluntaria por una o varias personas con el fin de ayudar a otra persona o un grupo social (Eisenberg et al., 2015; Kindap-tepe y Aktaş, 2019; Manzano-Sánchez et al., 2021). Este tipo de conducta desempeña una función importante en la sociedad, pues permite el establecimiento de lazos sociales fuertes y de redes de apoyo efectivas (Liu et al., 2021; Manzano et al., 2021). Además, la conducta prosocial se vincula con el desarrollo psicosocial positivo tanto de quienes las realizan como de quienes las reciben o se benefician de ellas (Su et al., 2019; Wang et al., 2018). No obstante a que la conducta prosocial comienza a emerger en la infancia temprana (Brittian y Humphries, 2015), los cambios fisiológicos y cognitivos que ocurren durante la adolescencia favorecen su desarrollo (Xiao et al., 2019). Esto provoca que los investigadores centren su interés en examinar los factores asociados con los comportamientos prosociales durante la adolescencia (Brittian y Humphries, 2015).

La conducta prosocial debe estudiarse considerando su naturaleza multidimensional (Padilla-Walker y Carlo, 2014). Si bien en la literatura existe debate acerca de la clasificación de los tipos de conductas prosociales, en el presente estudio se adopta la propuesta formulada por Nielson et al. (2017) y Carlo y Padilla-Walker (2020), quienes las clasifican en: a) conductas defensivas, implican ayudar a las personas victimizadas o en condiciones de vulnerabilidad; b) conductas de apoyo emocional, dirigidas a brindar consuelo, comprensión y afecto a quienes enfrentan situaciones emocionalmente difíciles; c) conductas inclusivas, orientadas a garantizar que todas las personas, sin importar sus diferencias o características, se acepten, valoren positivamente y tengan igualdad de oportunidades; d) conductas de apoyo instrumental, involucran ayudar físicamente a los demás; y e) conductas de compartir, se manifiestan por dar algo propio o ponerlo a disposición de otras personas para que se beneficien o lo disfruten. El presente estudio se enfoca en las conductas prosociales defensivas e inclusivas de los estudiantes en la escuela, puesto que favorecen la colaboración (Caprara et al., 2014) y previenen la agresión entre pares (Ellis et al., 2016; Nocentini y Menesini, 2016).

Familia y conducta prosocial: el rol del apoyo parental a la autonomía

Aunque son diversos y complejos los factores que influyen en la conducta prosocial de los adolescentes, estudios empíricos confirman que el contexto familiar influye significativamente en el desarrollo y su fortalecimiento (Batool y Lewis, 2020; Malonda et al., 2019). Esta influencia se manifiesta a través de las prácticas de crianza parentales, las cuales comprenden el conjunto de comportamientos concretos de los padres y las madres enfocados hacia metas de socialización específicas de las hijas y los hijos (Deci y Ryan, 2000; Patrick et al., 2013), como el desarrollo de conductas prosociales (Brittian y Humphries, 2015).

En el marco teórico de la teoría de la autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 2000), la crianza parental positiva establece condiciones favo-

rables para la satisfacción de necesidades psicológicas básicas durante la adolescencia. Este tipo de crianza involucra el apoyo a la autonomía, que involucra permitir que las hijas y los hijos se expresen acerca de sus puntos de vista, argumentos y opiniones, brinda apoyo para que resuelvan los problemas por sí mismos y los estimula a perseguir sus intereses y metas (Costa et al., 2018; Grolnick et al., 2014; Gugliandolo et al., 2019). En la literatura se reporta que el apoyo parental a la autonomía se relaciona de forma positiva con la conducta prosocial de adolescentes hacia los pares (Lan et al., 2019; Valdés-Cuervo et al., 2018; Wong et al., 2022).

El rol moderador del sexo

El sexo es un factor que ha despertado un interés especial en relación con su función en la conducta prosocial (Nielson et al., 2017; Xiao et al., 2019). Estudios previos indican que las adolescentes presentan con mayor frecuencia conductas prosociales que los adolescentes (p. ej., Carlo et al., 2015; Crocetti et al., 2016; Van der Graaff et al., 2018; Li et al., 2020); sin embargo, la mayor parte de estos estudios abordan la conducta prosocial como un constructo global y no especifican el objeto de tal conducta (ej., familia, extraños, pares), mientras que la evidencia en torno a conductas prosociales específicas de adolescentes —defensivas e inclusivas— hacia pares en el contexto escolar es limitada. Por lo anterior, es importante examinar las posibles implicaciones que el sexo puede tener en el desarrollo de estas conductas prosociales de adolescentes hacia pares en el contexto escolar.

De acuerdo a la teoría de los esquemas de género (Bem, 1981), las diferencias en la conducta prosocial de las adolescentes y los adolescentes se explican por diferencias en las estrategias de socialización parental en ambos sexos. Estudios realizados en el marco de esta teoría confirman mayor prevalencia de prácticas parentales controladoras con los adolescentes que con las adolescentes, a la vez que despliegan más prácticas de apoyo a la autonomía con las adolescentes que con los adolescentes

(Endendijk et al., 2017; Van der Graaff et al., 2018). Adicionalmente, existen diferencias en metas de socialización parental en ambos sexos (Endendijk et al., 2017; Szkody et al., 2021), ya que mientras las adolescentes típicamente socializan para que muestren afecto, una orientación al otro y tendencias hacia el cuidado de los demás, en los adolescentes esta clase de conductas se inhiben y se incentivan conductas del tipo heroicas o instrumentales. De acuerdo con la teoría de la intensificación de los roles de género (Alfieri et al., 1996; Fabes et al., 1999), los cambios físicos, psicológicos, y la búsqueda de identidad de las adolescentes y los adolescentes los hacen particularmente sensibles a este tipo de influencia. Con base en estos hallazgos, se hipotetiza que el sexo puede ser un moderador significativo del vínculo entre el apoyo parental a la autonomía y las conductas defensivas e inclusivas de los adolescentes hacia sus pares.

El presente estudio

El presente estudio se propone como objetivo principal analizar la asociación entre el apoyo parental a la autonomía y las conductas prosociales (defensivas e inclusivas) hacia pares en estudiantes adolescentes mexicanos. Adicionalmente, se examina el rol moderador del sexo del adolescente en estas relaciones. Para guiar el estudio se consideraron las siguientes hipótesis: H1. Se tiene la expectativa de que el apoyo parental a la autonomía se asocia estadísticamente de forma positiva con las conductas defensivas e inclusivas de adolescentes hacia los pares; H2. Se espera que el sexo modere la relación entre el apoyo parental a la autonomía y las conductas defensivas e inclusivas hacia pares.

Metodología

Tipo de estudio

El presente estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo con un diseño no experimental de corte transversal con un alcance correlacional (Ato et al., 2013).

Participantes

Se incluyeron en el estudio a estudiantes de seis instituciones de educación media superior públicas ubicadas en diferentes sectores de dos ciudades al noroeste de México. A través de un muestro no probabilístico se conformó una muestra de 604 estudiantes con edades que oscilaban entre los catorce y los dieciocho años, 316 del sexo masculino (52 %, *M edad* = 16.01 años, *DE* = 0.98) y 288 del femenino (48 %, *M edad* = 16.03, *DE* = 0.90). Del total de la muestra, 181 (30 %) cursaban el primer año, 189 (31 %) el segundo año, y 234 (39 %) el tercer año de bachillerato.

Instrumentos

Apoyo parental a la autonomía

Se diseñó exprofeso una escala para medir el constructo conformada por siete ítems (p. ej., "Mis padres confían en mí con relación a la forma en la que me relaciono con mis compañeros"). El formato de respuesta fue de tipo Likert con siete opciones (1 = *nunca* hasta 7 = *siempre*). El Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) mostró que el modelo de medición se ajustó de forma aceptable a los datos (s-BX^2 = 37.64, *gl* = 14, $p < .001$; SRMR = .02; CFI = .99; TLI = .99; RMSEA = .05, IC 90 % [.03, .07]). La fiabilidad de los puntajes fue aceptable (Omega de McDonald ω = .92, IC 95 % = [.91, .93]; Varianza Media Extraída VME = .68).

Conducta prosocial

Se utilizó una adaptación de la Escala de Conducta Prosocial (Nielson et al., 2017) para medir los comportamientos prosociales de adolescentes hacia sus pares en el contexto escolar. Para el presente estudio se retomaron dos subescalas: a) *conductas defensivas* (cinco ítems, ej., "Cuando se burlan de un compañero/a de clase, le defiendo", ω = .84, IC 95 % = [.82, .86]; VME = .54); y b) *conductas inclusivas* (cuatro ítems, ej., "Cuando observo que un compañero/a de clase está solo/a, trato de incluirle", ω = .74, IC 95 % = [.71, .78]; VME = .50). Se utilizó un formato de respuesta de tipo Likert con opciones desde 1 (*nunca*) hasta 7 (*siempre*). El AFC mostró un ajuste adecuado del modelo bidimensional a los datos (S-BX^2 = 102.64, *gl* = 24, *p* < .001; SRMR = .05; CFI = .99; TLI = .99; RMSEA= .07, IC 90 % [.06, .08]).

Procedimiento

El proyecto de investigación fue aprobado por el Comité de Ética de la universidad. Se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los padres o madres, autorizando a las hijas y los hijos a participar en el estudio. A los estudiantes cuyos padres o madres otorgaron el consentimiento informado se les pidió su participación voluntaria, asegurándoles la confidencialidad de la información por ellos brindada. Además, se les informó que podían abandonar el estudio en cualquier momento sin consecuencias negativas para ellos. Todos los estudiantes firmaron una carta de consentimiento informado donde expresaban su deseo de participar en el estudio. La recolección de datos se realizó en los salones de clase de los estudiantes durante el horario escolar. El tiempo aproximado para contestar el cuestionario fue de 25 minutos.

Análisis de datos

Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 27. No se encontraron datos perdidos. Se hicieron análi-

sis descriptivos (media, desviación estándar, asimetría y curtosis) de las variables de estudio. A continuación, se calcularon correlaciones bivariadas entre las variables, para lo cual se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. Con base en los valores propuestos por Funder y Ozer (2019) se consideraron valores de correlación (r) > .10 y < .20 indicadores de un tamaño de efecto pequeño, > .20 y < .30 de tamaño de efecto mediano y > .30 de tamaño de efecto grande. Finalmente, para el análisis de moderación se utilizó el Modelo 1 del macro PROCESS versión 4.2 (Hayes, 2022) para SPSS. Siguiendo el procedimiento estándar sugerido en la literatura, se utilizó un bootstrap con 5,000 repeticiones con intervalos de confianza con sesgo corregido al 95 % para la estimación de los efectos directos y moderadores.

Resultados

Análisis preliminares

En la tabla 1 se presentaron los estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, asimetría y curtosis) de las variables del estudio. Respecto a los estadísticos de forma, los valores tanto de asimetría como de curtosis se encuentran dentro del rango ± 2, lo cual sugiere que los datos se distribuyen de una forma relativamente cercana a la normal (George y Mallery, 2020). Los valores de las medias señalan que los estudiantes perciben que usualmente los padres apoyan su autonomía. También reportan que frecuentemente defienden a sus pares en la escuela y los incluyen en las actividades. En cuanto a las correlaciones, se observó que el apoyo parental a la autonomía se asoció positivamente tanto con las conductas defensivas (r = .47, p < .001) como con las inclusivas hacia los pares (r = .46, p < .001). Finalmente, los resultados indican que las adolescentes perciben mayor apoyo parental a la autonomía (r = .08, p < .05) y reportan mayor frecuencia de conductas de inclusión a sus pares (r = .17, p < .05) con respecto a los adolescentes. Aunque es de destacar que los valores

de la correlación indican que únicamente la relación entre el sexo y el apoyo parental a la autonomía, tiene un tamaño del efecto que sugiere implicaciones prácticas y teóricas significativas (Funder y Ozer, 2019).

Tabla 1

Medias, desviaciones estándar y correlaciones entre las variables de estudio

Variable	M	de	g1	g2	1	2	3	4
1. Apoyo parental a la autonomía	5.14	1.33	-0.53	-0.40	-			
2. Conductas defensivas	4.68	1.40	-0.24	-0.69	.47***	-		
3. Conductas inclusivas	5.47	1.23	-0.90	-0.59	.46***	.56**	-	
4. Sexo					.08*	.05	.17**	-

Nota: Masculino = 0; Femenino = 1. g1 = Asimetría; g2 = Curtosis.
*p < .05. ***p < .001.

Análisis de moderaciones

Para comprobar la hipótesis de moderación se utilizó el Modelo 1 del macro PROCESS para SPSS. Los resultados del Modelo 1 —en el que se plantean relaciones entre el apoyo parental a la autonomía y las conductas defensivas hacia pares— muestran que dicho modelo es estadísticamente significativo (F (3,600) = 56.06, p < .001; R^2 = .22). Se encontraron relaciones directas positivas del apoyo parental a la autonomía con las conductas defensivas de adolescentes hacia sus pares, lo cual indica que el apoyo parental a la autonomía favorece las intervenciones defensivas de los adolescentes de los pares que son víctimas de maltrato. El sexo tiene un efecto moderador estadísticamente significativo en la relación entre el apoyo parental a la autonomía y las conductas defensivas hacia los pares, lo que evidenció que las relaciones entre las variables son diferentes en estudiantes de ambos sexos.

Por otro lado, los resultados del Modelo 2 —el cual incluye las relaciones entre el apoyo parental a la autonomía y las conductas inclusivas hacia pares— explicó una parte significativa (F (3,600) = 59.47 p < .001, R^2 = .23) de la varianza de las conductas inclusivas. Se encontró que el apoyo parental a la autonomía influye positivamente con las conductas

inclusivas de los estudiantes hacia los pares. El sexo modera de forma estadísticamente significativa las relaciones entre las variables, lo que sugiere que los efectos del apoyo parental a la autonomía en las conductas inclusivas son distintos en los estudiantes de ambos sexos (ver Tabla 2).

Tabla 2
Análisis de regresión de las variables predictoras
de la conducta prosocial de adolescentes

	B	ee	t	IC 95 %
Modelo 1				
Apoyo parental a la autonomía	0.57***	0.05	10.74	[1.20, 2.28]
Sexo	0.98*	0.40	2.41	[0.46, 0.67]
Apoyo parental a la autonomía × Sexo	-0.18*	0.08	-2.32	[-0.33, -0.03]
Modelo 2				
Apoyo parental a la autonomía	0.48***	0.05	10.36	[0.39, 0.57]
Sexo	1.11**	0.35	3.15	[0.42, 1.81]
Apoyo parental a la autonomía × Sexo	-0.15*	0.07	-2.22	[-0.28, -0.02]

Nota: Masculino = 0; Femenino = 1; IC 95 % = límite inferior y superior del intervalo de confianza al 95 %; se reportan los coeficientes no estandarizados.
*p < .05. **p < .01. ***p < .001

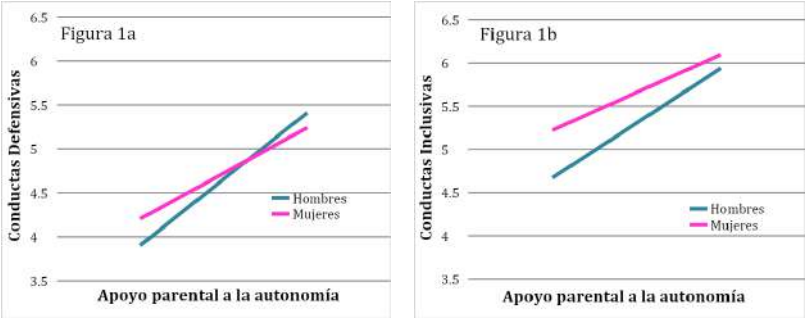
Como se ilustra en la figura 1a, la moderación del sexo en las relaciones entre apoyo parental a la autonomía y las conductas defensivas fue estadísticamente significativa tanto para los estudiantes del sexo masculino (b = 0.57, t = 10.74, p < .001) como para los del femenino (b = 0.39, t = 7.11, p < .001), aunque el efecto del apoyo a la autonomía en las conductas defensivas es más débil en las adolescentes. En otras palabras, el apoyo parental a la autonomía se relaciona en menor grado con las conductas defensivas de las adolescentes que con las conductas defensivas de los adolescentes.

De forma similar, el sexo del adolescente moderó las relaciones entre el apoyo parental a la autonomía y las conductas inclusivas de las adolescentes y los adolescentes hacia sus pares. El efecto del apoyo a la autonomía en la conducta inclusiva fue mayor en los adolescentes (b = 0.48, t = 10.36, p < .001) que en las adolescentes (b = 0.33, t = 6.88,

p < .001). Este resultado mostró que el apoyo parental a la autonomía favorece más las conductas inclusivas de los adolescentes que en las adolescentes (ver Figura 1b).

Figura 1

Efecto moderador del sexo en las relaciones entre el apoyo parental a la autonomía y las conductas prosociales de los adolescentes



Discusión y conclusiones

El presente estudio analiza la asociación entre el apoyo parental a la autonomía y las conductas prosociales (defensivas e inclusivas) hacia pares en estudiantes adolescentes mexicanos y el rol moderador del sexo del adolescente en estas relaciones. En consistencia con la hipótesis del estudio, los resultados muestran relaciones significativas entre el apoyo parental a la autonomía y las conductas defensivas e inclusivas de adolescentes, lo cual concuerda con estudios previos que reportan asociaciones positivas de esta práctica de crianza y diversas conductas prosociales (Lan et al., 2019; Valdés-Cuervo et al., 2018; Wong et al., 2022). Esto refrenda el rol esencial que desempeña la familia, especialmente las figuras parentales, a través de las prácticas de crianza en promover la conducta prosocial durante la adolescencia (Brittian y Humphries, 2015; Malonda et al., 2019).

Aunque la investigación previa (Carlo et al., 2015; Padilla-Walker et al., 2017; Van der Graaff et al., 2018) indica que los adolescentes

suelen manifestar menos conductas prosociales en comparación con las adolescentes, resulta interesante observar que tanto para las conductas de defensa como en las conductas de inclusión el efecto estadístico del apoyo a la autonomía fue más fuerte para los hombres. En un estudio previo (Li et al., 2020) se encontró que el apoyo social de padres, docentes y pares se relaciona de forma más importante con la conducta prosocial en los adolescentes que en las adolescentes. Estos hallazgos sugieren que el apoyo parental a la autonomía es esencial para promover la conducta prosocial durante la adolescencia, pero que su efecto es mayor en los adolescentes. Aunque nuevos estudios son necesarios para profundizar en el tema, es posible considerar que la menor frecuencia de la conducta prosocial en los adolescentes con respecto a las adolescentes se explica por el hecho de que los padres tienden a apoyar menos la autonomía de sus hijos que de sus hijas.

Limitaciones

Si bien el estudio contribuye a la comprensión del rol de la familia en el desarrollo de la conducta prosocial durante la adolescencia, posee limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, se utiliza un diseño transversal, con el cual no es posible establecer relaciones causales entre las variables, por tanto, se recomienda que en futuros estudios se realicen diseños experimentales o longitudinales para aclarar la naturaleza de las relaciones propuestas en el estudio. En segundo lugar, aunque esta es relativamente amplia, no se debe perder de vista que se deriva de una región urbana específica de México, lo que dificulta la extrapolación de los resultados; futuras investigaciones deben incluir muestras de adolescentes con mayor diversidad (por ejemplo, incluir estudiantes de distintas regiones urbanas del país, zonas rurales y zonas indígenas). En tercer lugar, se utiliza un instrumento de autorreporte, lo cual abre la posibilidad de que exista cierto grado de deseabilidad social o de sesgo asociado al método de respuesta. Estos sesgos pueden ser controlados

en futuros estudios con la inclusión de mediciones de distinta naturaleza (entrevistas o listas de verificación observacionales) y de diversos informantes (padres, profesores o pares). Finalmente, en el presente estudio se analizan únicamente los efectos del apoyo parental a la autonomía, por ende, es necesario realizar nuevos estudios que consideren prácticas de crianza tales como la provisión de estructura y la calidez.

Conclusiones

El estudio muestra el valor de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) para el estudio de las prácticas parentales de crianza. Se confirma que el apoyo parental a la autonomía es un factor que explica significativamente la intervención de las y los adolescentes en favor de sus pares, tanto para defenderles en situaciones de acoso como para incluir a quienes son sistemáticamente excluidos de las dinámicas sociales. Desde una arista práctica, los resultados de este estudio muestran la necesidad de que los programas psicoeducativos sobre la crianza parental durante la adolescencia promuevan el apoyo a la autonomía como una acción para incentivar el desarrollo psicosocial positivo durante esta etapa del desarrollo.

Referencias

Alfieri, T., Ruble, D. N., y Higgins, E. T. (1996). Gender stereotypes during adolescence: Developmental changes and the transition to junior high school. *Developmental Psychology, 32(*6), 1129-1137. https://doi.org/10.1037//0012-1649.32.6.1129

Álvarez Marín, I., Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., Martínez-Valderrey, V., y Fonseca-Pedrero, E. (2022). Bullying in adolescence: Impact on socioemotional and behavioral adjustment. *Revista de Psicodidáctica, 27*(2), 141-148. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.02.003

Ato, M., López, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038-1059. https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511

Batool, S. S., y Lewis, C. A. (2022). Does positive parenting predict pro-social behavior and frienship quality aong adolescents? Emotional intelligence as a mediator. *Current Psychology, 41*, 1997-2011. https://doi.org/10.1007/s12144-020-00719-y

Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review, 88*(4), 354-364. https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354

Brittian, A. S., y Humphries, M. K. (2015). Prosocial behavior during adolescence. En J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2.ª ed.) (vol. 19, pp. 221-227). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.23190-5

Caprara, G. V., Kanacri, B. P. L., Gerbino, M., Zuffiano, A., Alessandri, G., Vecchio, G., Caprara, E., Pastorelli, C., y Bridglall, B. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development, 38*(4), 386-396. https://doi.org/10.1177/0165025414531464

Carlo, G., y Padilla-Walker, L. M. (2020). Adolescents' prosocial behaviors through a multidimensional and multicultural lens. *Child Development Perspectives, 14*(4), 265-272. https://doi.org/10.1111/cdep.12391

Carlo, G., Padilla-Walker, L. M., y Nielson, M. G. (2015). Longitudinal bidirectional relations between adolescents' sympathy and prosocial behavior. *Developmental Psychology, 51*(12), 1771-1777. https://doi.org/10.1037/dev0000056

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021*). La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México. Aportaciones sobre su frecuencia y variables asociadas a partir de estudios de gran escala.* https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/violencia_estudiantes_informe.pdf

Costa, S., Barberis, N., Gugliandolo, M. C., & Cuzzocrea, F. (2018). The intergenerational transmission of trait emotional intelligence: The mediating role of parental autonomy and control. *Journal of Adolescence, 68*(1), 105-116. https://doi.org/j.adolescence.2018.07.008

Crocetti, E., Moscatelli, S., Van der Graaff, J., Rubini, M., Meeus, W., y Branje, S. (2016). The interplay of self-certainty and prosocial development in the transition from late adolescence to emerging adulthood. *European Journal of Personality, 30*(6), 594-607. https://doi.org/10.1002/per.2084

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: human needs the self-determination of behaviors. *Psychological Inquiry, 11*(4), 223-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Duarte, J. (2021). La conducta prosocial en niños y niñas de escuelas primarias. *Voces de la Educación, 6*(11), 3-33. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?-codigo=8133762

Eisenberg, N., Eggum-Wilkens, N. D., y Spinrad, T. L. (2015). The development of prosocial behavior. En D. A. Schroeder y W. G. Graziano (Eds.), *The Oxford Handbook of prosocial behavior* (pp. 114-136). Oxford Press.

Ellis, B. J., Volk, A. A., González, J-M., y Embry, D. D. (2016). The meaningful roles intervention: An evolutionary approach to reducing bullying and increasing prosocial behavior. *Journal of Research on Adolescence, 26*(4), 622-637. https://doi.org/10.1111/jora.12243

Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., van der Pol, L. D., van Berkel, S. R., Hallers-Haalboom, E. T., Bakermans-Kranenburg, M. J., y Mesman, J. (2017). Gender differences in child aggression: Relations with gender-differentiated parenting and parents' gender-role stereotypes. *Child Development, 88*(1), 299-316. https://doi.org/10.1111/cdev.12589

Espelage, D. L., y Hong, J. S. (2019). School climate, bullying, and school violence. En M. J. Mayer y S. R. Jimerson (Eds.), *School safety and violence prevention: Science, practice, policy* (pp. 45-69). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000106-003

Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K., y Laible, D. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes. *Journal of Early Adolescence, 19*(1), 5-16. https://doi.org/10.1177/0272431699019001001

Funder, D. C., y Ozer, D. J. (2019). Evaluating effect size in psychological research: Sense and nonsense. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science, 2*(2), 156-168. https://doi.org/10.1177/2515245919847202

Gallegos-Guajardo, J., Ruvalcaba-Romero, N. A., Castillo-López, J., y Ayala-Díaz, P. C. (2016). Funcionamiento familiar y su relación con la exposición a la violencia en adolescentes mexicanos. *Acción Psicológica, 13*(2), 69-78. http://doi.org/10.5944/ap.13.2.17810

George, D., y Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A simple guide and reference* (15.ª ed.). Routledge.

Grolnick, W. S., Raftery-Helmer, J. N., Marbell, K. N., Flam, E. S., Cardemil, E. V., & Sanchez, M. (2014). Parental provision of structure. Implementation

and correlates in three domain. *Merril-Palmer, 60*(3), 355-384. https://doi.org/10.1353/mpq.2014.0015

Gugliandolo, M., Mavroveli, S., Costa, S., Cuzzocrea, F., y Larcan, R. (2019). The relative contribution of parenting practices in predicting trait emotional intelligence in an Italian adolescent sample. *Journal of Developmental Psychology, 37*(4), 585-599. https://doi.org/10.1111/bjdp.12299

Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3.ª ed.). The Guilford Press.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2023*. https://www.inegi.org.mx/contenid os/programas/envipe/2023/doc/envipe2023_5_percepcion_tendencia_seguridad_publica.pdf

Kindap-tepe, Y., y Aktaş, V. (2019). The mediating role of needs satisfaction for prosocial behavior and autonomy support. *Current Psychology, 40,* 5212-5224. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00466-9

Lan, X., Marci, T., y Moscardino, U. (2019). Parental autonomy support, grit, and psychological adjustment in Chinese adolescents from divorced families. *Journal of Family Psychology, 33*(5), 511-520. https://doi.org/10.1037/fam0000514

Li, J., Yao, M., y Liu, H. (2020). From social support to adolescents' subjective well-being: The mediating role of emotion regulation and prosocial behavior and gender difference. *Child Indicators Research, 14,* 77-93. https://doi.org/10.1007/s12187-020-09755-3

Liu, W., Su, T., Tian, L., y Huebner, E. S. (2021). Prosocial behavior and subjective well-being in school among elementary school students: The mediating roles the satisfactions relatedness needs at school and self-esteem. *Applied Research in Quality of Life, 16,* 1439-1459. https://doi.org/10.1007/s11482-020-09826-1

Malonda, E., Llorca, A., Mesurado, B., Samper, P., y Mestre, M. V. (2019). Parents or peers? Predictors of prosocial behavior and aggression: a longitudinal study. *Frontiers in Psychology, 10,* artículo e2379. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02379

Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., y Jiménez-Parra, J. F. (2021). School climate and responsibility as predictors of antisocial and prosocial behavior and violence: a study towards self-determination theory. *Behavior Sciences, 11*(3), artículo e36. https://doi.org/10.3390/bs11030036

Montes, Á., Sanmarco, J., Novo, M., Cea, B., y Arce, R. (2022). Estimating the psychological harm consequence of bullying victimization: A meta-analytic

review for forensic evaluation. *International Journal of Environmental and Public Health, 19*, artículo e13852. https://doi.org/10.3390/ijerph192113852

Nielson, M. G., Padilla-Walker, L., y Holmes, E. K. (2017). How do men and women help? Validation of a multidimensional measure of prosocial behavior. *Journal of Adolescence, 56*(1), 91-106. http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.02.006

Nocentini, A., y Menesini, E. (2016). KiVa antibullying program in Italy: Evidence of efectiveness in a randomized control trial. *Prevention Science, 17*, 1012-1023. https://doi.org/10.1007/s11121-016-0690-z

Padilla-Walker, L. M., y Carlo, G. (2014). *Prosocial development: A multidimensional approach.* Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199964772. 001.0001

Padilla-Walker, L. M., Memmott-Elison, M. K., y Nelson, L. J. (2017). Positive relationships as an indicator of flourishing during emerging adulthood. En L. M. Padilla-Walker y L. J. Nelson (Eds.), *Flourishing in emerging adulthood: Positive development during the third decade of life* (pp. 212-236). Oxford University Press.

Patrick, H., Hennessy, E., McSpadden, K., y Oh, A. (2013). Parenting styles and practices in children's obesogenic behavior: Scientific gaps and future research directions. *Childhood Obesity, 9(*1), 73-86. https://doi.org/10.1089/chi.2013.0039

Su, T., Tian, L., y Huebner, E. S. (2019). The reciprocal relations among prosocial behavior, satisfaction of relatedness needs at school, and subjective well-being in school: A three-wave cross-lagged study among Chinese elementary school students. *Current Psychology, 40*(8), 3734-3746. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00323-9

Szkody, E., Steele, E. H., y McKinney, C. (2021). Effects of parenting styles on psychological problems by self-esteem and gender differences. *Journal of Family Issues, 42*(9), 1931-1934. https://doi.org/10.1177/0192513X20958445

Valdés-Cuervo, A., Alcántar-Nieblas, C., Martínez-Ferrer, B., y Parra-Pérez, L. (2018). Relations between restorative parental discipline, family climate, parental support, empathy, shame, and defender in bullying. *Children and Youth Services Review, 95*, 151-159. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.015

Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M., y Branje, S. (2018). Prosocial behavior in adolescence: Gender differences in development and links with empathy. *Journal of Youth and Adolescence, 47,* 1086-1099. https://doi.org/10.1007/s10964-017-0786-1

Wang, W., Wu, X., y Tian, Y. (2018). Mediating roles of gratitude and social support in the relation between survivor guilt and posttraumatic stress disorder, posttraumatic growth among adolescents after the Ya'an Earthquake. *Frontiers in Psychology*, *9*, artículo e2131. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02131

Wong, T. K. Y., Konishi, C., y Zhang, M. Y. Q. (2022). Maternal and paternal parenting practices and prosocial behaviors in Hong Kong: The moderating roles of adolescents' gender and age. *The Journal of Early Adolescence, 42*(5), 671-703. https://doi.org/10.1177/02724316211064511

Xiao, S., Hashi, E. C., Korous, K. M., y Eisenberg, N. (2019). Gender differences across multiple types of prosocial behavior in adolescence: A meta-analysis of the prosocial tendency measure-revised (PTM-R). *Journal of Adolescence, 77*(1), 41-48. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.09.003

11 El clima escolar como factor para una estructura educativa horizontal

José Daniel Guerrero Silva[1]
Erika Yadira Macías Mozqueda[2]

Resumen

El clima escolar es un fenómeno que ha sido investigado a lo largo del tiempo debido a su relevancia en el ámbito educativo. Tras una revisión de la literatura existente para explorar los orígenes y la evolución del concepto de clima escolar desde diversas perspectivas a través del análisis de las contribuciones de distintos autores, se busca proporcionar una comprensión de los componentes que constituyen el clima escolar y cómo estos influyen en el ambiente educativo. Además, se examinan los beneficios que una percepción positiva del clima escolar ofrece a los miembros de la comunidad educativa, y se revisan propuestas y programas de intervención que han demostrado la correlación positiva entre el desarrollo de competencias emocionales y la mejora del clima escolar. Finalmente, se presentan propuestas para fomentar y mantener una percepción positiva del clima escolar, basadas en una visión educativa no convencional y horizontal, que promueve la colaboración y el respeto mutuo entre todos los integrantes de la comunidad escolar. Con esta

1 Maestrante en Psicología Educativa – Universidad de Guadalajara (México).
2 Profesora investigadora de tiempo completo – Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0054-5628

perspectiva, se busca transformar el enfoque tradicional de la educación y contribuir a la construcción de un entorno más inclusivo y equitativo.

Palabras clave: Clima Escolar, Comunidad Educativa, Estructura Horizontal, Aprendizaje Social y Emocional.

School climate as a factor for a horizontal educational structure

Abstract

School climate is a phenomenon that has been investigated over time due to its relevance in the educational field. After a review of the existing literature to explore the origins and evolution of the concept of school climate from various perspectives through the analysis of the contributions of different authors, the aim is to provide an understanding of the components that constitute the school climate and how these influence the educational environment. In addition, the benefits that a positive perception of the school climate offers to members of the educational community are examined, and proposals and intervention programs that have demonstrated the positive correlation between the development of emotional competencies and the improvement of the school climate are reviewed. Finally, proposals are presented to promote and maintain a positive perception of the school climate, based on an unconventional and horizontal educational vision, which promotes collaboration and mutual respect among all members of the school community. With this perspective, the aim is to transform the traditional approach to education and contribute to the construction of a more inclusive and equitable environment.

Keywords: School Climate, Educational Community, Horizontal Structure, Social and Emotional Learning.

Introducción

El propósito de este capítulo es presentar un análisis de las contribuciones de distintos autores al fenómeno del clima escolar y su influencia en el ambiente educativo, identificando propuestas y programas de intervención que han demostrado mejoría en las competencias emocionales y, por tanto, su impacto en el clima escolar positivo.

El clima escolar ha sido objeto de investigación durante varias décadas, debido a su influencia en el contexto educativo. En 2015, la Secretaría de Educación Pública realizó una encuesta en línea para recolectar la percepción de docentes directivos y directivas de la mayoría de los estados del país sobre el clima del aula. Los resultados mostraron que el 70 % de los directivos y las directivas reportaron un clima de aula favorable. Aunque esta información proporciona una perspectiva inicial, sirve de punto de partida para desarrollar nuevas estrategias, ideas y propuestas para mantener y mejorar esta percepción.

A partir de esta encuesta, se han llevado a cabo esfuerzos para fomentar un clima escolar beneficioso para los estudiantes. Estos esfuerzos incluyen la implementación de estrategias y técnicas en las escuelas con el objetivo de desarrollar una comunidad pacífica, armoniosa, democrática e inclusiva.

Por otro lado, los y las investigadores mexicanos y mexicanas han documentado información sobre el clima escolar. Entre ellos, Juraz Rolón et al. (2024), Calderón-González y Vera-Noriega (2022) y Navarro Rodríguez et al. (2021) han estudiado la percepción del clima escolar de los y las estudiantes de escuelas secundarias en diversas áreas como el aprendizaje, las relaciones, la democracia escolar y la violencia. Torres-Zapata et al. (2022) y Pérez Pulido et al. (2021) se han enfocado en la relación entre el clima escolar y el aprovechamiento académico tanto en estudiantes de bachillerato como universitarios. Además, García Arista et al. (2022) desarrollaron un instrumento para medir el clima escolar percibido en estudiantes universitarios.

Sin embargo, no se ha encontrado información suficiente sobre estrategias y técnicas para mantener una percepción positiva del clima escolar a lo largo del tiempo. Esto sugiere que las propuestas enfocadas en mejorar el clima escolar deben centrarse en un cambio a largo plazo. Por tanto, el objetivo de este trabajo es elaborar una propuesta que busque una percepción positiva del clima escolar y su mantenimiento mediante la horizontalidad educativa.

Para comprender acerca del concepto de clima escolar se retoman los trabajos realizados en las organizaciones por Tagiuri y Litwin (1968) y Schneider (1975), que posteriormente fueron aplicados al contexto educativo por Howard et al. (1987). Además, se consideran las contribuciones de diversos autores que continuaron documentando el clima escolar en distintos contextos, como Freiberg (1998), Arón y Milicic (1999), Cornejo y Redondo (2001) y Cohen et al. (2009). Con base en estas definiciones, se elabora se elabora una nueva perspectiva sobre el clima escolar.

Además de proporcionar la conceptualización del clima escolar, se abordan los beneficios que conlleva un clima escolar propicio, algunos de los cuales son: mejor aprovechamiento académico (Buckman et al., 2021; Daily et al., 2019, Daily et al., 2020; Longobardi et al., 2022 y Voight et al., 2023), y la disminución de sintomatología depresiva (Nie et al., 2020; Wong et al., 2021), junto con los programas de intervención que favorecen este desarrollo (Baumsteiger et al., 2021; Berástegui et al., 2023; Berzina & Martinsone, 2021; Esen & Şahin, 2022; Mira & Gilar, 2021).

Finalmente, se invita a reflexionar acerca de este fenómeno, entendido no como un concepto que divide o cataloga, sino uno que busca la unión, la comunidad, el servicio hacia las demás personas. En busca de un espacio donde el clima escolar no es un fenómeno ajeno a las personas que componen a una comunidad educativa, sino uno donde la misma comunidad lo construye diariamente, a favor de mantener este ambiente propicio para el aprendizaje y desarrollo de sus integrantes.

Análisis

Para la elaboración del cuerpo de información a analizar se llevó a cabo una revisión bibliográfica que consistió en la identificación de palabras clave pertinentes, tales como: "clima escolar", "clima del aula", "clima escolar positivo", "aprovechamiento académico AND clima escolar", "aprendizaje social y emocional AND clima escolar", y "programas para mejorar el clima escolar", las cuales fueron seleccionadas para abarcar un amplio espectro de elementos relacionados con el tema de estudio.

Se procedió a realizar búsquedas en diversas bases de datos académicas reconocidas, incluyendo Dialnet, SciELO, Redalyc y Scopus. Cada una de estas plataformas fue elegida por su relevancia y la calidad de los artículos que albergan. Se utilizaron filtros específicos para asegurar que los estudios seleccionados fueran actuales, relevantes y de alta calidad metodológica. Además, se consideraron tanto estudios empíricos como teóricos para proporcionar una visión comprensiva y diversa del estado del arte en el campo del clima escolar. La revisión incluyó la evaluación crítica de los artículos seleccionados, considerando aspectos como el diseño de investigación, la validez de los resultados y las conclusiones presentadas por los autores.

Conceptualización de clima escolar

El concepto de clima escolar se origina a partir de los estudios realizados por Tagiuri y Litwin (1968) y Schneider (1975), quienes se centraron en la conceptualización del "clima escolar" dentro de las organizaciones, con el objetivo de comprender el comportamiento de las personas dentro de las organizaciones (Sandoval Manríquez, 2014). Posteriormente, las contribuciones de Howard et al. (1987) en el contexto educativo sentaron las bases del concepto de clima escolar, describiéndolo como "la atmósfera para el aprendizaje… incluye el sentir de las personas respecto a la escuela y si es un lugar donde el aprendizaje puede ocurrir" (p. 5).

Desde la introducción del concepto de clima escolar, diversos autores han contribuido a su explicación y comprensión. Freiberg (1998) lo define como todas aquellas interacciones entre las personas de la comunidad educativa que ocurren de manera aleatoria en cualquier lugar, además de considerar la provisión de materiales y la estructura física (calefacción, aire acondicionado, luz, agua) para asegurar el confort de las personas. Por su parte, Arón y Milicic (1999) lo describen como el desarrollo socioemocional de los y las estudiantes, el desarrollo profesional de los y las docentes, así como "la percepción que todos ellos tengan de la medida en que sus necesidades emocionales y de interacción social son consideradas adecuadamente en el ambiente escolar" (p. 2). Asimismo, Cornejo y Redondo (2001), destacan las relaciones que se establecen entre las personas de la comunidad educativa, tanto dentro como fuera del aula.

Sin embargo, fue hasta el año 2007 cuando el Centro para la Educación Social y Emocional (Center for Social and Emotional Education), posteriormente denominado Centro Nacional de Clima Escolar (National School Climate Center), y el Centro Nacional para el Aprendizaje y Ciudadanía (National Center for Learning and Citizenship) organizaron una reunión para consensuar un concepto de clima escolar. Este fue definido como la "calidad y el carácter de la vida escolar. El clima escolar se basa en patrones de experiencias de la vida escolar de las personas y refleja normas, metas, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza y aprendizaje y estructuras organizativas" (Cohen et al., 2009, p. 182).

Cohen et al. (2009) desarrollaron cuatro dimensiones que estructuran el clima escolar:

1. Seguridad: subdividida en Seguridad Física y Seguridad Socioemocional.
2. Enseñanza y Aprendizaje: compuesta por cuatro subdimensiones: Calidad de la instrucción; Aprendizaje Social, Emocional y Ético; Desarrollo Profesional; y Liderazgo.
3. Relaciones: que abarca el Respeto por la Diversidad, Colaboración de la Comunidad Escolar, y Moral y Conectividad.

4. Ambiente Estructural: que se refiere a las atenciones físicas a la institución (mantenimiento, limpieza, estética, etcétera).

Estas dimensiones no son independientes: interactúan y se influyen mutuamente para crear el clima escolar. La interacción de estas dimensiones determina en gran medida la experiencia educativa de los y las estudiantes y el funcionamiento de la escuela como institución.

El clima escolar debe entenderse no como un solo concepto aislado o fragmentado en dimensiones, ni ajeno a la institución educativa, sino como un conjunto de acciones, percepciones, creencias, aspiraciones, actitudes, metas, valores, objetivos e ideales que conformados en conjunto desarrollan una verdad orientada a un fin: crear una comunidad educativa. En esta comunidad, la toma de decisiones se realiza con base a una horizontalidad que integra la percepción de toda la comunidad educativa, ya que el clima escolar abarca todo lo que ocurre, se percibe y se experimenta en el espacio donde se lleva a cabo la enseñanza.

Tras haber presentado de manera breve el concepto de clima escolar procederemos a analizar los beneficios encontrados en la literatura y que esta ha identificado al promover un clima escolar positivo en los y las estudiantes.

Importancia del clima escolar

Un clima escolar positivo se ha asociado con numerosos beneficios para las personas de la comunidad educativa. Entre estos beneficios se encuentran:

Mejor rendimiento académico. Diversos estudios han demostrado que un clima escolar positivo está relacionado con el aprovechamiento académico, beneficiado por la disciplina estudiantil (Longobardi et al., 2022). Los y las estudiantes que perciben su escuela como un lugar positivo y acogedor suelen mostrar una mayor motivación hacia el aprendizaje y una mayor satisfacción con su experiencia escolar (Daily et al., 2019). De manera específica, se encontró mayor logro en las materias de

matemáticas, lectura (Voight et al., 2023), así como en álgebra (Buckman et al., 2021).

Además, las normas, la postura contra la violencia, la participación y el apoyo social, se relacionan de manera positiva con el *engagement* académico y las conductas prosociales (Cuadra-Martínez et al., 2022). Por otro lado, la seguridad y compromiso académico disminuyen el ausentismo estudiantil (Hamlin, 2021) en estudiantes de secundaria y preparatoria (Daily et al., 2020) y, a su vez, mejoran los índices de graduación (Buckman et al., 2021).

Por otro lado, la presencia de un clima escolar democrático, entendido desde la postura de Gregory y Cornell (2009), quienes destacan la estructura de un manejo disciplinar adecuado y el soporte de la comunidad escolar a través de la aceptación, respeto y autonomía, ha demostrado beneficiar la satisfacción con la vida de los y las estudiantes (Su y Lee, 2022). Además, se ha asociado con mayor autoeficacia, menor estrés escolar, y menor desesperanza (Wong et al., 2021), así como una reducción de la sintomatología depresiva (Nie et al., 2020; Wong et al., 2021). También se ha demostrado mejora en las habilidades *Suzhi*, entendidas como la cognición, las habilidades emocionales y la adaptación (Nie et al., 2020).

Aunque el clima escolar abarca principalmente lo que sucede dentro de la escuela, no se puede ignorar que, fuera de esta, los y las estudiantes están expuestos/as al consumo de sustancias. En este sentido, Guzmán-Ramírez et al. (2021) explicaron que una percepción positiva del clima escolar predice la abstinencia al consumo de alcohol.

Estrategias para mejorar el clima escolar

Existen diversas acciones y programas de intervención que buscan mejorar el clima escolar. Mena y Valdés (2008) recalcan que un clima escolar nunca se está en un estado neutral: siempre existen comportamientos que benefician o deterioran. A continuación se presentan algunas estrategias y programas destacados:

- Modelo de Educación Emocional de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). Este modelo es "un proceso educativo, continuo y permanente… pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales" (p. 75).
- El Aprendizaje Social y Emocional (SEL, por las siglas en inglés de Social Emotional Learning), elaborado por el Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, por las siglas en inglés de The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning). Este modelo se define como un proceso para la adquisición y aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes que fomentan un desarrollo saludable de la identidad, gestión emocional, empatía, relaciones sanas y colaborativas, y la toma de decisiones responsables (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2024).
- El programa Sentituz, implementado por Berástegui et al. (2023), se basa en el modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) y está dirigido a estudiantes de sexto de primaria y segundo de secundaria. Consta de 56 sesiones de dos horas cada una. Para medir su impacto, se utilizó la Climate Environment Scale, compuesta por tres subescalas: involucramiento, afiliación y soporte. La subescala de soporte fue la que mostró la mayor mejoría.
- El programa OKAPI, utilizado por Mira-Galvañ y Gilar-Cobi (2021), se enfoca en desarrollar competencias emocionales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007) y mejorar el clima escolar en estudiantes de entre nueve y once años. Las actividades son implementadas por los y las docentes durante las clases a lo largo de un ciclo escolar. Se utilizó la Escala para la Evaluación del Clima Social del Aula, que incluye cuatro dimensiones: interés, relaciones, satisfacción y comunicación. Se observó un aumento significativo en las cuatro dimensiones.
- El programa de Aprendizaje Social y Emocional (SEL) de Letonia, aplicado por Berzina y Martinsone (2021), se enfoca en desarrollar habilidades socioemocionales, y promover una gestión holística del aula en estudiantes de 3.º a 6.º grado. Consta de diez sesiones de 40 minutos implementadas durante un ciclo escolar. Para evaluar la per-

cepción del clima escolar, aplicaron la Escala de Georgia de Clima Escolar (GSCS, por sus siglas en inglés), que también aborda temas relacionados con la salud mental del estudiantado. Tras la aplicación, se observó una mejora en la subescala de salud mental y mejoría en la percepción de los docentes del clima escolar.

- El programa "You Can Do It" implementado por Esen Aygün y Şahin Taşkın (2022) enseña habilidades socioemocionales y evalúa la percepción del clima escolar en estudiantes de 4.º grado de primaria. Consta de 16 sesiones de 40 minutos cada una, distribuidas en ocho semanas con dos sesiones semanales. Se utilizó la Escala ¿Qué está pasando en mi clase? (What is happening in this class? Scale). El programa demostró mejoras en las dimensiones de cohesión estudiantil, investigación, orientación de tareas, cooperación y equidad.
- El programa RULER, aplicado por Baumsteiger et al. (2022) en estudiantes de bachillerato. Este programa apoya el desarrollo y mantenimiento de un clima escolar positivo a través de capacitación docente y lecciones enfocadas en políticas escolares y herramientas específicas. Se construyó una escala para conocer la percepción del clima escolar y se encontraron mejoras significativas en calidad de enseñanza, relaciones entre estudiantes y adultos, disciplina, apoyo a la enseñanza socioemocional, respeto por la diversidad e integración estudiantil.

En la tabla 1 se muestra una comparación entre los programas ya mencionados.

Tabla 1

Programas de intervención en busca de mejorar el clima escolar

Programa	Objetivo	Modelo teórico	Medición	Resultados
Sentituz (Berástegui **et al.**, 2023). Para primaria y secundaria.	Desarrollar las competencias emocionales (52 sesiones, dos horas).	Modelo pentagonal de las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007).	Climate Environment Scale	La percepción del clima escolar mejoró en cuestión al soporte.
OKAPI (Mira y Gilar, 2021). Para nueve a once años.	Desarrollar las competencias emocionales y mejorar el clima escolar (actividades durante clase).	Modelo pentagonal de las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007).	Scale for the Assessment of the Social Classroom Climate	Demostró haber un aumento significativo en la percepción del clima escolar.
SEL de Letonia (Berzina y Martinsone, 2021). Para 3.º a 6.º primaria.	Desarrollar habilidades socioemocionales (diez sesiones de 40 minutos).	Aprendizaje Social y Emocional (CASEL, 2024).	Georgia School Climate Survey	Mejoría en la salud mental de estudiantes y los docentes percibieron mejor clima escolar.
You Can Do It! (Esen y Sahin, 2022). Para 4.º primaria.	Enseñanza de las habilidades socioemocionales (16 sesiones de 40 minutos).	Aprendizaje Social y Emocional (CASEL, 2024).	What is happening in this class? Scale	Mejoró la cohesión estudiantil, investigación, orientación de tareas, cooperación y equidad.
RULER (Baumsteiger **et al.**, 2022). Para bachillerato.	Desarrollo y mantenimiento del clima escolar (Se realiza en dos etapas: 1. formación docente por un año; y 2. facilitación de técnicas a estudiantes por otro año).	Aprendizaje Social y Emocional (CASEL, 2024).	The Emotional Intelligence School Climate Inventory	Se encontró una mejoría en la calidad de la enseñanza, las relaciones estudiantiles/docentes, el respeto por la diversidad y la integración estudiantil.

Fuente. Elaboración propia.

Con los resultados de los programas mencionados, se concluye que el desarrollo de competencias emocionales cuenta con un soporte teórico y práctico que mejora el clima escolar.

A partir de los resultados de los programas mencionados se considera importante contar con una adecuada capacitación, compromiso, interés, motivación, mantenimiento y refuerzo de los programas en favor de mejorar el clima escolar; seguiremos reproduciendo material que ha demostrado resultados a corto plazo, sin alcanzar el impacto a largo plazo. Por ejemplo, el programa RULER muestra cómo el compromiso institucional y la gestión para crear políticas educativas, sumados a la capacitación docente y la implementación de estrategias y herramientas visuales, pueden integrar estos programas en la realidad escolar y no limitarlos a intervenciones breves. Involucrar a todas las personas de la comunidad educativa es el principal factor para que el clima escolar sea positivo y pueda mantenerse.

Conclusiones

A partir del análisis realizado, se ha destacado el desarrollo de competencias socioemocionales, mediante el Aprendizaje Social y Emocional (SEL) como pilar fundamental para la creación de una percepción positiva del clima escolar. Estas competencias permiten una percepción positiva del clima escolar a través de la comprensión y regulación de las emociones propias y ajenas, generando así conductas que propicien relaciones saludables y comprensión mutua, así como la creación de lazos positivos y saludables, buscando el beneficio grupal sobre el individual. Sin embargo, es necesario considerar también las limitaciones señaladas por diversos estudios. Mira-Galvañ y Gilar-Cobi (2021) subrayan la necesidad de una aplicación continua a lo largo de los años, en lugar de intervenciones breves. Esen Aygün y Şahin Taskin (2022) también indican la necesidad de tiempos más largos para la implementación de programas. Berzina y Martinsone (2021) explican que la falta de apoyo por parte de la comunidad educativa (administración y docentes) limita la implementación de estos programas. Estas limitaciones resaltan la

necesidad de elaborar nuevas propuestas en busca de mejorar el clima escolar y su mantenimiento.

El desarrollo de las competencias socioemocionales es esencial para el desarrollo de una percepción positiva del clima escolar, no obstante, este desarrollo debe de enfocarse primeramente hacia los y las adultos/as de la comunidad educativa, ya que son quienes influyen directamente en los y las jóvenes tanto dentro como fuera del aula. Aunque estas intervenciones requieren tiempo, esfuerzo y dedicación, tanto de quienes las imparten como de quienes las reciben, lo que se propone es que las intervenciones estén enfocadas en ser breves, concisas y vivenciales durante todo un ciclo escolar, abarcando así el mayor tiempo posible dentro de la escuela.

La integración y participación activa de los padres y las madres en las decisiones, actividades y vida en general de la escuela se considera como otro factor que propicia el desarrollo de una percepción positiva del clima escolar, sin embargo, en la actualidad es poco probable que todos los padres y las madres asistan a las actividades y se involucren de tiempo completo (por diversas razones), por tanto, la propuesta está encaminada en crear canales de comunicación y acercarse directamente a ellos y ellas para hacerles ver que su opinión es importante y esencial.

El acompañamiento en la etapa de la adolescencia es crucial para la percepción positiva del clima escolar, ya que es en esta etapa donde surgen los cambios biológicos, emocionales y hormonales, y sin una adecuada guía tanto el desarrollo de las competencias socioemocionales como el desarrollo vivencial del o de la adolescente se verán afectados. Este acompañamiento debe de llevar en conjunto a un desarrollo en los y las estudiantes de la capacidad de actuar desde su voluntad; de amar, de ser libres y estar a favor de la libertad, y de buscar el bien común. Intervenciones enfocadas al autodescubrimiento a través del *insight* lograrían una consciencia más colectiva, creando ciudadanos y ciudadanas capaces de ver las necesidades fuera de su realidad, y de buscar opciones encaminadas al apoyo comunitario.

El Aprendizaje Social y Emocional (SEL) no solo busca desarrollar competencias socioemocionales, sino también promover relaciones auténticas entre la escuela, la familia y la comunidad, estableciendo espacios y experiencias que enriquezcan el aprendizaje y fomenten la confianza y la colaboración.

Esta visión se alinea con la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana elaborada por la Secretaría de Educación Pública (2023), cuyo objetivo principal es la creación de una comunidad escolar basada en una visión humanista. Esta propuesta busca erradicar prejuicios y la imposición de conocimientos, promoviendo un clima escolar positivo donde el aprendizaje ocurra de manera natural y las relaciones se desarrollen en un ambiente de confianza.

Sin embargo, esta propuesta parece contraponerse a la estructura jerárquica tradicional de las instituciones educativas, donde la toma de decisiones se realiza de manera vertical y se prioriza la jerarquía sobre la comunidad. Para desarrollar y mantener un clima escolar positivo, es necesario considerar las experiencias, percepciones, creencias, vivencias, ideales, metas y objetivos de todas las personas de la comunidad educativa. Mena y Valdés (2008) refieren que el aprendizaje ocurre de manera natural, sin ser forzado, ya que existe un gusto por aprender y enseñar; las personas no son vistas como individuos aislados, sino como una comunidad; hay un ambiente de confianza y las relaciones se desarrollan positivamente. Por otra parte, Cohen et al. (2009) expresan que un clima escolar positivo desarrolla en los y las jóvenes las actitudes, capacidades e ideales necesarios para llevar una vida plena y contribuir a la construcción de una sociedad democrática.

La propuesta para el desarrollo de una percepción positiva del clima escolar y su mantenimiento es que, a través del desarrollo de las competencias socioemocionales implementadas por el Aprendizaje Social y Emocional, se genere comunidad a través del compromiso de todas las personas involucradas, creando un espacio donde el trabajo sea colaborativo, donde el diálogo permite la escucha y comprensión de las diversas percepciones y experiencias de las diferentes personas que conforman la

comunidad. Un espacio equitativo e inclusivo, libre de jerarquías y abusos de poder; un espacio donde se despoja al ego, los prejuicios y luchas de poder. Un espacio donde el aprendizaje no está monetizado, y se es libre de pensamiento y la crítica no es acallada. Este espacio favorecido por el desarrollo de las competencias socioemocionales es un espacio de aprendizaje con una estructura educativa "horizontal", contraria al régimen "vertical" mencionado anteriormente.

Al presentar esta horizontalidad, se promueve la libertad de expresión, la libertad de elegir sin imposición, la libertad de ser quien es sin etiquetas ni aquello dictado por la sociedad, donde el apoyo es continuo y adecuado, donde las decisiones son deliberadas a través de la democracia y no unilateralmente, desarrollando así una percepción positiva del clima escolar en toda la comunidad educativa.

Referencias

Arón, A. M., & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello.

Baumsteiger, R., Hoffmann, J. D., Castillo-Gualda, R., & Brackett, M. A. (2021). Enhancing school climate through social and emotional learning: effects of RULER in Mexican secondary schools. *Learning Environments Research*, 25, 465-483. https://doi.org/10.1007/s10984-021-09374-x

Berastegui-Martínez, J., Caba-Collado, M. A., & Pérez-Escoda, N. (2023). The impact of the Sentituz programmes on emotional competence and social climate in the classroom. *International Journal of Emotional Education*, *15*(2), 1-6. https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/111872

Berzina, S., & Martinsone, B. (2021). Changes in teachers and students´ perceived school climate through the implementation of the social emotional learning program: a longitudinal study. *Human, Technologies and Quality of Education*. 44-59. https://doi.org/10.22364/htqe.2021.03

Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, *21*(10), 61-82. https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf

Buckman, D. G., Hand, N. W., & Johnson, A. (2021). Improving high school graduation through school climate. *NASSP Bulletin*, *105*(1), 5-24. https://doi.org/10.1177/0192636521993212

Calderón-González, N. G., & Vera-Noriega, J. (2022). La valoración de estudiantes acerca del clima escolar, convivencia y violencia en escuelas secundarias del noroeste de México. *Revista Electrónica Educare*, *26*(3), 1-16. https://doi.org/10.15359/ree.26-3.11

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, *111*(1), 180-213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). *Safe and Sound. An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2024). *Fundamentals of SEL*. https://casel.org/fundamentals-of-sel/

Cornejo, R., & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, (15), 11-52. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501501

Cuadra-Martínez, D., Pérez-Zapata, D., Sandoval-Díaz, J., & Rubio-González, J. (2022). Clima escolar & factores asociados: modelo predictivo de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología*, *40*(2), 685-709. https://doi.org/10.18800/psico.202202.002

Daily, S. M., Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Smith, M. L., & Zullig, K. J. (2019). School climate and academic achievement in middle and high school students. *Journal of School Health*, *89*(3), 173-180. https://doi.org/10.1111/josh.12726

Daily, S. M., Smith, M. L., Lilly, C. L., Davidov, D. M., Mann, M. J., & Kristjansson, A. L. (2020). Using school climate to improve attendance and grades: understanding the importance of school satisfaction among middle and high school students. *J Sch Health*, *90*(9), 683-693. https://doi.org/10.1111/josh.12929

Esen Aygün, H., & Şahin Taskin, Ç. (2022). The effect of social-emotional learning program on social-emotional skills, academic achievement and classroom climate. *Psycho-Educational Research Reviews*, *11*(1), 59-76. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V11.N1.05

Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1). https://www.ascd.org/el/articles/measuring-school-climate-let-me-count-the-ways

García Arista, A., Andrade Palos, P., & Calleja, N. (2022). Validación de una escala para evaluar clima escolar en estudiantes universitarios (ECE-U). *Informes Psicológicos*, 22(1), 267-280. http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v22n1a16

Gregory, A., & Cornell, D. (2009). "Tolerating" Adolescent needs: moving beyond zero tolerance policies in high school. *Theory into Practice*, *48*(2), 106-113. http://dx.doi.org/10.1080/00405840902776327

Guzmán-Ramírez, V., Armendáriz-García, N. A., López-García, K. S., Alonso-Castillo, M. M, Rodríguez-Puente, L. A., & Yañez-Castillo, B. G. (2021). Clima escolar como factor protector para el consumo de drogas en adolescentes de preparatoria. *Revista de Referencia de Enfermería*, *5*(1), 1-10. https://doi.org/10.12707/RV21024

Hamlin, D. (2021). Can a positive school climate promote student attendance? Evidence from New York City. *American Educational Research Journal*, *58*(2), 315-342. https://doi.org/10.3102/000283122092403

Howard, E., Howell, B., & Brainard, E. (1987). *Handbook for conducting school climate improvement projects*. The PHI Delta Kappa Educational Foundation.

Juraz Rolón, N. E., del Cid García, C., J. & Henríquez Ritchie, P. S. (2024). Percepción de estudiantes sobre el clima escolar en instituciones de educación secundaria del noroeste de México. *Revista Andina de Educación*, *7*(1), 1-9. https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.9

Longobardi, S., Pagliuca, M. M., & Regoli, A. (2022). School climate and academic performance of Italian students: the role of disciplinary behaviour and parental involvement. *Statistical Methods & Applications*, *31*. 1355-1373. https://doi-org.wdg.biblio.udg.mx:8443/10.1007/s10260-022-00632-7

Mira-Galvañ, M. J., & Gilar-Cobi, R. (2021). OKAPI, an emotional education and classroom climate improvement program based on cooperative learning: design, implementation, and evaluation. *Sustainability*, *13*, 1-17. https://doi.org/10.3390/su132212559

Mena, I., & Valadés, A. M. (2008). *Clima social escolar*. [Documento Valoras UC]. http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/FormacionDeComunidad/Documentos/Clima-social-escolar.pdf

Navarro Rodrígez, C. D., Fregoso Borrego, D., Vera Noriega, J. A., & Bustamante Castro, I. A. (2021). Panorama de violencia entre adolescentes, clima y convi-

vencia escolar en escuelas secundarias vulnerables en el noroeste de México. En Grubits, S., Oliveira, E. y Vera, J. (Ed.), *Violência, Gênero e Populações Vulneráveis*, pp. 441-470. Editora UCDB - Universidade Católica Dom Bosco.

Nie, Q., Yang, C., Teng, Z., Furlong, M. J., Pan, Y., Guo, C., & Zang, D. (2020). Longitudinal association between school climate and depression symptoms: the mediating role of psychological Suzhi. *American Psychological Association*, *35*(4), 267-276. http://dx.doi.org/10.1037/spq0000374

Pérez Pulido, I., Torres Aceves, A., & Zamora Betancourt, M. R. (2021). Rendimiento académico y clima escolar en bachillerato. *Innovación Educativa*, *21*(86), 11-25. https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-86/rendimiento-academico-y-clima-escolar-en-bachillerato.pdf

Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, *22*(41), 153-178. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007

Schneider, B. (1975). Organizational climates: An essay. *Personnel Psychology*, *28*(4), 447-479. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01386.x

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). *Escuela al Centro.* https://www.gob.mx/sep/documentos/ofrecer-a-las-escuelas-herramientas-y-materiales-para-diagnosticar-el-clima-escolar-y-a-partir-de-los-resultados-desarrollar-acciones

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023). *Colección SK´ASOLIL. De lo humano y lo comunitario. Segundo grado de secundaria*. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.

Su, M., & Lee. J. (2022). Eastern versus Western gaps in whole child education: how school climate works for academic achievement and well-being across China, Korea, Finland, and the United States. *Educational Research for Policy and Practice*, *22*, 117-139. https://doi.org/10.1007/s10671-022-09322-3

Tagiuri, R., & Litwin, G. H. (1968). *Organizational climate: Explorations of a concept*. Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, Boston.

Torres-Zapata, A. E., Pérez-Jaimes, A. K., Brito-Cruz, T. J., & Estrada-Reyes, C. U. (2022). Rendimiento y clima escolar en la unidad de aprendizaje de bioquímica. *Información Tecnológica*, *32*(2), 225-233. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000200225

Voight, A., Giraldo-García, R., Fogarty, L., Sanders, S., Golden A. R., Linick, M., & Davis, E. (2023). Directional links between students' perceptions of school

climate and academic performance in urban schools. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *17*(2), 211-225. https://doi.org/10.1080/19345747.2023.2189895

Wong, M. D., Dosanjh, K. K., Jackson, N. J., Rünger, D., & Dudovitz, R. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *Public Health*, *21*(207). https://doi.org/10.1186/s12889-021-10245-6

Sobre los autores y autoras

Adriana Margarita Becerra Santiago

Profesora de Educación Primaria y de Educación Preescolar por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Licenciada con la especialidad de Psicología Educativa por la Escuela Normal Superior de Jalisco. Actualmente maestrante en Psicología Educativa por el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

Agustín Morales Álvarez

Licenciado en Psicología, maestro en Investigación Psicológica y doctor en Sistemas y Ambientes Educativos por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Profesor auxiliar adscrito al Departamento de Psicología, Instituto Tecnológico de Sonora. Cuenta con publicaciones en revistas indizadas, capítulos de libro arbitrados, y participación en congresos nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación son socialización, conducta prosocial, acoso y ciberacoso, ciudadanía digital.

Angel Alberto Valdés Cuervo

Licenciado en Psicología, Universidad de la Habana. Especialista en Docencia y maestro en Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Yucatán. Doctor en Ciencias, Centro de Investigación en Alimenta-

ción y Desarrollo (CIAD). Profesor investigador titular C en el Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora. Responsable de Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos, programa del Sistema Nacional de Posgrados (SNP nivel 1). Perfil PRODEP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias. Líneas de investigación: familia-escuela, violencia escolar, aptitudes sobresalientes, ciudadanía digital.

Celia Josefina Rodríguez Cervantes

Doctora en Psicología, maestra en Psicología con orientación en Neuropsicología y licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Maestra en Psicobiología y Neurociencia Cognitiva por la Universidad Autónoma de Barcelona. Licenciada en Educación Especial con la especialidad en Audición y Lenguaje por la Escuela Normal de Especialidades del Estado de Jalisco. Miembro titular de la Asociación Mexicana de Neuropsicología. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, categoría candidata, estancia posdoctoral en el Instituto de Psicología y Educación Especial (INPSIIE) de la Universidad de Guadalajara.

Christian Israel Huerta Solano

Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Docente de posgrado y pregrado en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Psicología CUCS-UdeG. Miembro del SNII, Perfil PRODEP. Líder del CA-1077 "Educación Inclusiva y Diversidad Psicosocial". Líneas de investigación en psicología educativa y de la salud relacionadas con sordera, diversidad sexual e inclusión.

Daniel Vázquez Barajas

Es licenciado en Psicología por la Universidad Enrique Díaz de León y actualmente es maestrante en Psicología Educativa en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Sus investigaciones se orientan hacia los discursos docentes sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad desde el marco interpretativo del construccionismo social y lo que implica en contextos educativos. Además, es coautor de un capítulo de libro que describe la comprensión lectora desde la teoría interconductista.

David Elicerio Conchas

Es licenciado en Psicología, maestro en Gestión y Políticas de la Educación Superior y doctor en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Profesor investigador de tiempo completo en el Departamento de Psicología Aplicada del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Perfil PRODEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación están orientadas a la equidad educativa, el diseño curricular y la formación docente.

David López Lara

Licenciado en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Maestrante en Psicología Educativa por la Universidad de Guadalajara. Cofundador del Colectivo de Intervención Comunitaria Yaní (2016-2019). Colaborador y voluntario en asociaciones civiles y colectivos de acompañamiento e intervención socioeducativa de la Zona Metropolitana de Guadalajara.

Emilia Arely Guevara Ayala

Licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara, actual maestrante en Psicología Educativa por la Universidad de Guadalajara. Áreas de interés: identificación e intervención del alumnado con aptitudes sobresalientes, capacitación docente y estudio de la condición de doble excepcionalidad.

Erika Yadira Macias Mozqueda

Licenciada en Psicología, maestra en Educación Superior y doctorada en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Profesora investigadora de tiempo completo en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel 1 y del Cuerpo Académico "Educación, Equidad y Calidad de Vida". Responsable del Proyecto EMOBITS Educación Emocional para el Bienestar de Todas y Todos. Líneas de investigación y publicación: innovación educativa, equidad e inclusión y la línea de educación y calidad de vida.

Giovanna Georgina Ramírez Cerón

Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología, maestra en Ciencias Sociales con especialidad en Comunicación y licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Profesora de tiempo completo adscrita al Departamento de Psicología Aplicada del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel 1. Coordinadora del Programa de Dificultades del Lenguaje Oral en el Instituto de Psicología y Educación Especial (INPSIEE) de la Universidad de Guadalajara. Colaboradora del Cuerpo Académico UDG-CA-365 "Educación y salud". Líneas de investigación: aprendizaje en ambientes

virtuales, prevención de la violencia en la virtualidad, interacciones sociales en ambientes virtuales.

Grecia Emilia Ortiz Coronel

Doctora en Psicología por la Universidad de Guadalajara, maestra en Psicología con especialidad en Educación Especial por la Universidad Nacional Autónoma de México. Licenciada en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Estancia posdoctoral en la Universidad de Guadalajara, miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, candidata. Profesora del Departamento de Psicología Aplicada y directora del Instituto de Psicología y Educación Especial (INPSIEE) de la Universidad de Guadalajara. Miembro fundadora de la Asociación de Altas Capacidades México. Miembro de European Council High Capacity. Miembro de la Asociación Mexicana de Neuropsicología.

Jesús Abraham López Gastelum

Licenciado en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora. Estudiante de la Maestría en Investigación Educativa del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora. Cuenta con participaciones en eventos de divulgación, así como experiencia en la impartición de cursos y talleres. Cuenta con participación en capítulos de libro arbitrados. Investiga tópicos relacionados con la crianza parental positiva, conducta prosocial, y socialización.

José Daniel Guerrero Silva

Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Baja California, actualmente maestrante en Psicología Educativa por la Universidad de Guadalajara. Sus áreas de interés y experiencia radican como docente

en educación básica, en el trabajo de las competencias socioemocionales, clima escolar y educación para la libertad.

Josefina Sandoval Martínez

Doctora en Psicología. Jefa del Departamento de Psicología Aplicada y profesora titular de tiempo completo en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Miembro del SNII y Perfil PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico UDG-CA-705 "Violencia, Manejo de Conflicto y Mediación". Investigadora, autora y colaboradora de diversos artículos científicos y capítulos de libros sobre temas relacionados con violencia y manejo de conflictos en contextos educativos, necesidades educativas en sujetos especiales y maltrato infantil.

Juan Francisco Caldera Montes

Profesor investigador en el Centro Universitario de los Altos de la Universidad de Guadalajara, es doctor en Ciencias y forma parte del Departamento de Estudios Jurídicos, Sociales y de la Cultura, actualmente cuenta con el reconocimiento como investigador Nivel II que otorga el Sistema Nacional de Investigadores. Sus múltiples publicaciones están relacionadas con diversas variables psicosociales en contextos educativos como las actitudes, el autoconcepto, resiliencia y rendimiento académico, además de evaluar las propiedades psicométricas de algunos instrumentos de medición psicoeducativa.

Juan Francisco Flores Bravo

Licenciado en Psicología y maestro en Psicología Educativa por la Universidad de Guadalajara. Académico del Departamento de Psicología Aplicada y coordinador de Innovación Educativa y Calidad del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

Miembro del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología y de la Red Internacional de Investigación, Intervención y Evaluación en Altas Capacidades Intelectuales (REINEVA). Sus principales líneas de investigación abarcan la educación, la educación especial, altas capacidades, creatividad e innovación.

Karla Lorenia Olivarria Nieblas

Estudió la licenciatura en Psicología en la Universidad de Sonora, especializándose en el ámbito de intervención educativa. Actualmente, cursa el programa de Maestría en Psicología Educativa de la Universidad de Guadalajara, desempeñándose en diversos proyectos para la atención de infancias neurodivergentes que acuden al Instituto de Psicología y Educación Especial (INPSIEE) de la Universidad de Guadalajara.

María de los Dolores Valadez Sierra

Profesora investigadora titular de tiempo completo y coordinadora de la Maestría en Psicología Educativa del Departamento de Psicología Aplicada del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y Perfil PRODEP. Sus áreas de interés son las altas capacidades, bienestar y creatividad.

María del Rosario Zamora Betancourt

Es egresada del Doctorado Interinstitucional en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Actualmente es profesora investigadora en el Centro Universitario de los Altos de la Universidad de Guadalajara y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, siendo parte del Cuerpo Académico "Educación y Sociedad". Ha publicado varios artículos sobre variables psicosociales

en la adolescencia y la juventud como lo son las actitudes, clima escolar, el estrés y el ajuste escolar en contextos educativos.

María Marta Pantoja García

Licenciada en Educación Especial con especialidad en el Área Motriz por la Escuela Normal de Especialidades del Estado de Jalisco. Maestrante en Psicología Educativa por la Universidad de Guadalajara.

Marisol Vázquez Quezada

Licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Maestrante en Psicología Educativa por la Universidad de Guadalajara. Titular del grupo primero de primaria en el Colegio Instituto México Inglés. Intercambio académico en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Perú, en 2017.

Maritza Alvarado Nando

Doctora en Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Profesora investigadora titular de tiempo completo en el Departamento de Ciencias Sociales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Línea de investigación: formación de profesores y procesos de aprendizaje. Perfil PRODEP, miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y del Sistema Estatal de Investigadores (CONACYT-JAL). Pertenece al Cuerpo Académico "Calidad e Innovación de la Educación Superior" y es integrante del Consejo Consultivo de la Cátedra UNESCO "Género, Liderazgo y Equidad". Autora y colaboradora de libros sobre diseño curricular, gestión directiva, autonomía universitaria, modelos académicos, entre otros.

Martín de Jesús Cortés Becerra

Licenciado en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Estudiante de la Maestría en Psicología Educativa en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Actualmente es coordinador nacional del Grupo Psicología y Personas con Discapacidad de la Asociación Mexicana de Psicólogos Psicólogas A. C. y director de la División de Psicología Educativa del Colegio de Profesionales de la Psicología del Estado de Jalisco A. C.

Omar Bello Sánchez

Es Licenciado en Psicología y magíster en Salud Pública, Colectiva y Territorio por la Universidad de los Lagos, en Chile. Sus investigaciones y publicaciones se centran en la configuración del diagnóstico de trastorno por déficit de atención con hiperactividad en las infancias desde la perspectiva de la biopolítica. Actualmente es estudiante de doctorado en Ciencias Sociales y Estudios Territoriales en la Universidad de los Lagos, plantel Osorno, donde también trabaja como docente de pregrado.

Rosa Margarita López Aguilar

Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social. Profesora investigadora titular de tiempo completo y coordinadora de investigación del Departamento de Psicología Aplicada en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Docente en pregrado y posgrado, investigadora y autora en temáticas relacionadas con violencia, género y psicología ambiental y urbana. Miembro del Cuerpo Académico UDG-CA-705 "Violencia, Manejo del Conflicto y Mediación". Perfil PRODEP.

Sara Gutiérrez Cruz

Maestra en Ciencias de la Familia por el Instituto Superior de Estudios para la Familia. Profesora de pregrado y posgrado adscrita al Departamento de Psicología Aplicada. Integrante del Cuerpo Académico "Educación Inclusiva y Diversidad Psicosocial". Responsable de la Unidad de Educación Incluyente y coordinadora de la Maestría en Inclusión y Atención a la Diversidad en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

Escenarios de investigación e intervención en psicología educativa
se terminó de imprimir en noviembre de 2024
en los talleres gráficos de Ediciones de la Noche
Francisco I. Madero #687, Zona Centro
Guadalajara, Jalisco.

El tiraje fue de 100 ejemplares.

www.edicionesdelanoche.com

La educación es uno de los pilares fundamentales sobre los cuales se construye una sociedad equitativa, justa y próspera. A lo largo de la historia, ha sido la vía para la transmisión y generación de conocimientos, valores y habilidades esenciales para el desarrollo humano. Sin embargo, los retos educativos del siglo XXI exigen una constante innovación y adaptación para responder a las necesidades cambiantes de una población diversa y globalizada. En este contexto, la *psicología educativa* desempeña un rol crucial al proporcionar herramientas y conocimientos que permiten entender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este libro, compuesto por capítulos escritos por profesoras, profesores y estudiantes de la maestría en Psicología Educativa de la Universidad de Guadalajara, representa una valiosa contribución al campo educativo, ofreciendo una visión fresca y actualizada desde la perspectiva de quienes participan en el posgrado.

CUCS

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

ISBN 978-84-10470-07-1

9 788410 470071